



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

인지적 접근법에 의한
한국어 조사 교육 연구
- ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’를 중심으로 -

2018년 8월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
홍 고 은

인지적 접근법에 의한
한국어 조사 교육 연구
- ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’를 중심으로 -

지도교수 구 본 관



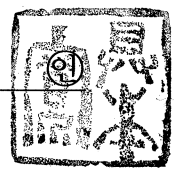
이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2018년 4월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
홍고은

홍고은의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2018년 6월

위 원 장 민 현 식 
부위원장 변 병 근 
위 원 구 본 관 

국 문 초 록

한국어 조사는 고급이 되어서도 학습자들이 오류를 많이 범하게 되는 문법 항목이며, 교사들도 종종 모어 화자가 왜 거기에서 그 조사를 썼는지 설명하기 어려운 경우가 있다. 그러나 한국어 교육에서 대부분의 조사는 초급에서 주요 의미만을 중심으로 교수·학습이 이루어진다. 물론 중·고급에서 제시되는 덩어리(chunk) 표현들에 조사의 다양한 의미가 녹아 있기는 하나, 이것만으로 학습자들이 조사의 총체적인 모습을 파악할 수는 없을 것이다. 본 연구에서는 규칙과 예외를 가르치는 전통적인 문법 교육에 모어 화자의 감(感)에 대한 학습자들의 이해가 더해져야 한다고 생각하고, 인지적 접근법(cognitive approach)에 의한 한국어 조사 교육 방안을 마련하고자 한다.

인지적 접근법에서는 언어 자체의 규칙보다는 인간이 언어를 이해하고 사용하는 방식과 이유를 탐구한다. 따라서 모어 화자의 감(感), 즉 언어 직관을 교육하고자 할 때, 인지적 접근법에서 이론적 근거를 찾을 수 있다. 인지적 접근법의 원형 의미(prototype meaning), 원형 장면(proto-scene), 동기화(motivation), 의미망(semantic networks) 이론은 인간이 언어를 이해하고 사용하는 방식을 보여주는 이론들로, 본 연구는 여기에서부터 출발하였다. 그리고 한국어 조사 연구와 조사 교육 연구에서 이 이론들이 어떻게 적용되었는지를 검토하였다.

그러나 인지적 관점의 선행 연구들은 이것이 언어 직관에 대한 연구임에도 불구하고, 모어 화자나 한국어 학습자에게 직접적으로 그들의 직관에 대해 물어보지는 않았다. 따라서 본 연구에서는 부사격 조사 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’를 대상으로, 모어 화자와 중·고급 학습자에게 그들의 언어 직관을 물어보았다. 즉 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 세부 의미들이 피험자의 머릿속에서 서로 얼마나 멀고 가까운지를 물어본 것이다. 그리고 조사 결과를 다차원척도법(multidimensional scaling, MDS)을 사용하여 2차원 또는 3차원 모형으로 시각화하였다. 모어 화자들과 중·고급 학습자들의

모형은 그동안 이론과 사례를 통해서만 검토되었던 피험자들의 언어 직관을 통계적으로 확인하였다는 데 의의가 있을 것이다.

피험자들의 인식 조사와 더불어 본고에서는 2017년 6월에 공개된 「한국어 학습자 말뭉치」에서 4급과 6급 학습자들의 자료를 대상으로 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 세부 의미들의 빈도 분석도 실시하였다. 빈도 분석에서는 인식 조사에서 드러난 학습자들의 이해가 표현에서는 어떻게 나타나는지를 확인할 수 있었다. 그리고 마지막으로 선행 연구와 모어 화자 및 학습자의 이해·표현 분석 결과를 바탕으로 한국어 교육용 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 의미망을 구성하였다. 의미망에서 세부 의미들은 의미 그룹 단위로 제시되었으며, 직관으로도 파악할 수 있도록 도식과 함께 제시되었다.

본고에서 목표로 한 모어 화자의 언어 직관에 대한 교육은 교육용 의미망에서 원형 의미와 원형 장면을 교육하는 것에서부터 시작하였다. 먼저 도식성이 강한 원형 장면을 학습자들이 친숙하게 느낄 수 있도록 삽화를 문법 설명 매개체로 활용하였다. 다음으로 교재에 제시된 문법과 표현들을 원형 의미에서 확장 의미로 이어지도록 의미 그룹별로 재구성하였고, 의미 그룹 사이에서 동기화가 이루어지는 방식을 설명하였다. 그리고 마지막으로 실제 교재의 텍스트에 나타난 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’를 대상으로 학습자들이 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 다양한 의미들을 도식으로 일관되게 이해할 수 있는 연습 활동도 마련하였다.

본 연구는 먼저 모어 화자들과 학습자들이 머릿속에서 한국어 조사를 어떻게 구조화하고 있는지를 직접 물어보았다는 점에서, 즉 연구 방법의 측면에서 의의가 있다. 그리고 문법 교육에서 규칙과 예외만을 가르치는 것이 아니라, 언어 직관을 주제로 하여 한국어 조사를 총체적으로 이해할 수 있는 교육 방안을 마련하였다는 점에서도 의의를 지닌다.

주요어 : 한국어교육, 조사, 인지적 접근법, 원형 의미, 원형 장면,
동기화, 의미망, 다차원척도법, 한국어 학습자 말뭉치, 삽화
학 번 : 2016-21871

목 차

I . 서론	1
1. 연구의 목적 및 필요성	1
2. 선행 연구	3
2.1. 국어학에서의 선행 연구	4
2.2. 한국어교육에서의 선행 연구	9
2.3. ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육의 연구 방법 동향	10
2.4. 교육 과정에서 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 문법과 표현	17
3. 연구 대상 및 방법	19
II. 인지적 접근법 적용을 위한 이론적 전제	21
1. 인지적 접근법의 의미관	21
1.1. 다의성	21
1.2. 원형 의미와 원형 장면	23
1.3. 동기화와 의미망	24
2. 주격·목적격 조사	26
2.1. 원형 의미와 원형 장면	26
2.2. 동기화와 의미망	29
2.3. 인지적 접근법을 적용한 문법 설명	31
3. 보조사	34
3.1. 원형 의미와 원형 장면	34
3.2. 동기화와 의미망	38
3.3. 인지적 접근법을 적용한 문법 설명	40
4. 부사격 조사	42
4.1. 원형 의미와 원형 장면	42
4.1.1. ‘에’	43
4.1.2. ‘에서’	46
4.1.3. ‘(으)로’	47
4.2. 동기화와 의미망	49

4.2.1. ‘에’	49
4.2.2. ‘에서’	57
4.2.3. ‘(으)로’	57
4.3. 인지적 접근법을 적용한 문법 설명	60

III. 교육용 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 의미망 구성 62

1. 자료 수집 및 분석 방법	62
1.1. 세부 의미들 간 유사성 인식 조사	62
1.2. 한국어 학습자 말뭉치	70
2. 세부 의미들 간 유사성 인식 조사	71
2.1. ‘에’	71
2.1.1. 모어 화자	71
2.1.1.1. 차원 1: 일정한 범위의 공간이나 시간	75
2.1.1.2. 차원 2: 접근	77
2.1.1.3. 차원 3: 동등한 대상의 나열	77
2.1.2. 고급 학습자	80
2.1.3. 중급 학습자	83
2.2. ‘에서’	86
2.2.1. 모어 화자	86
2.2.1.1. 차원 1: 실제 장소	87
2.2.1.2. 차원 2: 출발	88
2.2.2. 고급 학습자	89
2.3. ‘(으)로’	90
2.3.1. 모어 화자	90
2.3.1.1. 차원 1: 과정에서의 선택	93
2.3.1.2. 차원 2: 선택의 결과	94
2.3.1.3. 차원 3: 비시각적 대상	95
2.3.2. 고급 학습자	96
2.3.3. 중급 학습자	98
3. 한국어 학습자 말뭉치 빈도 분석	101
3.1. ‘에’	101
3.2. ‘에서’	104

3.3. ‘(으)로’	105
4. 교육용 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 의미망	107
4.1. ‘에’	108
4.2. ‘에서’	110
4.3. ‘(으)로’	112
 IV. 인지적 접근법에 의한 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육 방안	115
1. ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육의 목적과 목표	115
2. ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육의 내용	117
2.1. 원형 의미 그룹	117
2.2. 확장 의미 그룹	118
2.2.1. ‘에’	118
2.2.2. ‘에서’	120
2.2.3. ‘(으)로’	120
3. ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육의 방법	122
3.1. 전통적인 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 문법 제시 방법	122
3.2. 인지적 접근법에 의한 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 문법 제시 방법	122
3.2.1. 문법 설명 매개체로서 삽화의 활용	122
3.2.2. 의미망을 이해하는 수단으로서 원형 장면	123
3.2.3. 원형 장면의 도식성을 삽화에 대입하기	124
4. 인지적 접근법에 의한 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육의 실제	126
 V. 결론	139
 참고문헌	143
부록	151
Abstract	159

표 목 차

<표 I -1> 사용 빈도수 상위 20위 조사들	3
<표 I -2> 국어학에서 인지적 접근법에 의한 조사 연구	5
<표 I -3> 한국어교육에서 인지적 접근법에 의한 조사 연구	9
<표 I -4> ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육 연구 1	11
<표 I -5> ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육 연구 2	13
<표 I -6> ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육 연구 3	15
<표 I -7> ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’가 포함된 문법과 표현 1	17
<표 I -8> ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’가 포함된 문법과 표현 2	17
<표 I -9> 연구 대상 및 방법	20
<표 I -10> III장의 인식 조사와 빈도 분석의 일정과 규모	20
<표 II -1> ‘이/가’와 ‘을/를’의 기본 전제	27
<표 II -2> ‘이/가’와 ‘을/를’의 의미	30
<표 II -3> ‘이/가’의 동기화	31
<표 II -4> ‘이/가’의 문법 제시 1 - 구두 설명	32
<표 II -5> ‘은/는’의 기본 전제	36
<표 II -6> ‘은/는’의 의미	38
<표 II -7> ‘은/는’의 동기화 1	39
<표 II -8> ‘은/는’의 동기화 2	39
<표 II -9> ‘은/는’의 문법 제시 1 - 구두 설명	41
<표 II -10> ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 의미	49
<표 III -1> ‘에’ 조사표	63
<표 III -2> 유사성의 정도	64
<표 III -3> ‘에04’ 세부 의미별 예문 선택	64
<표 III -4> ‘에서02’ 세부 의미별 예문 선택	65
<표 III -5> ‘로07’ 및 ‘으로01’ 세부 의미별 예문 선택	65
<표 III -6> 유효한 설문 조사	66
<표 III -7> 기본 정보 - 국적	67
<표 III -8> 기본 정보 - 연령	67

<표 III-9> 기본 정보 - 성별	67
<표 III-10> ‘에’의 변수 이름 변환	68
<표 III-11> ‘에서’의 변수 이름 변환	68
<표 III-12> ‘(으)로’의 변수 이름 변환	69
<표 III-13> 크리스컬의 스트레스 값	69
<표 III-14> 피험자들의 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 스트레스 값과 RSQ 값	69
<표 III-15> 모어 화자의 ‘에’ 좌푯값	72
<표 III-16> 고급 학습자의 ‘에’ 좌푯값	81
<표 III-17> 중급 학습자의 ‘에’ 좌푯값	84
<표 III-18> 모어 화자의 ‘에서’ 좌푯값	87
<표 III-19> 고급 학습자의 ‘에서’ 좌푯값	90
<표 III-20> 모어 화자의 ‘(으)로’ 좌푯값	91
<표 III-21> 고급 학습자의 ‘(으)로’ 좌푯값	97
<표 III-22> 중급 학습자의 ‘(으)로’ 좌푯값	99
<표 III-23> ‘에’ 세부 의미 사용 빈도 분석	102
<표 III-24> ‘에서’ 세부 의미 사용 빈도 분석	105
<표 III-25> ‘(으)로’ 세부 의미 사용 빈도 분석	106
<표 IV-1> 한국어 표준 교육과정의 등급별 문법 교육 목표	116
<표 IV-2> III장의 인식 조사 결과를 반영한 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 교육 목표	117
<표 IV-3> ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 교재 문법 설명 - 원형 의미 그룹	118
<표 IV-4> ‘에’의 교재 문법 설명 - ‘닫힌 환경’ 그룹	119
<표 IV-5> ‘에’의 교재 문법 설명 - ‘대상에 접근’ 그룹	119
<표 IV-6> ‘에’의 교재 문법 설명 - ‘동등한 대상의 나열’ 그룹	119
<표 IV-7> ‘에서’의 교재 문법 설명 - ‘공간에서 출발’ 그룹	120
<표 IV-8> ‘에서’의 교재 문법 설명 - ‘근거’ 그룹	120
<표 IV-9> ‘(으)로’의 교재 문법 설명 - ‘시각적 선택 대상’ 그룹	121
<표 IV-10> ‘(으)로’의 교재 문법 설명 - ‘시각적 선택 결과’ 그룹	121
<표 IV-11> ‘(으)로’의 교재 문법 설명 - ‘비시각적 선택 대상’ 그룹	121
<표 IV-12> ‘에’의 교재 문법 설명 - 기타 표현들	131

그 립 목 차

[그림 II-1] 외인성 주의의 주의 선택 과정	27
[그림 II-2] 예문 (4)의 장면	29
[그림 II-3] ‘이/가’의 원형 장면 제시	32
[그림 II-4] ‘이/가’의 문법 제시 2 - 입력 강화	33
[그림 II-5] ‘이/가’의 문법 제시 3 - 입력 강화와 삼화	33
[그림 II-6] ‘이/가’의 문법 제시 4 - 입력 강화	33
[그림 II-7] ‘이/가’의 문법 제시 5 - 입력 강화와 삼화	34
[그림 II-8] 내인성 주의의 주의 선택 과정	35
[그림 II-9] 예문 (9)~(11)의 장면	37
[그림 II-10] ‘은/는’의 의미망	39
[그림 II-11] ‘은/는’의 의미 확장	40
[그림 II-12] ‘은/는’의 원형 장면 제시	41
[그림 II-13] ‘은/는’의 문법 제시 2 - 입력 강화	41
[그림 II-14] ‘은/는’의 문법 제시 3 - 입력 강화	42
[그림 II-15] ‘은/는’의 문법 제시 4 - 입력 강화와 삼화	42
[그림 II-16] ‘에’의 원형 장면 1	43
[그림 II-17] ‘에’의 원형 장면 2	44
[그림 II-18] ‘에’의 원형 장면 3	44
[그림 II-19] ‘에’의 원형 장면 4	45
[그림 II-20] ‘에’의 원형 장면 5	45
[그림 II-21] ‘에’의 수평적인 표면 접촉 도식	46
[그림 II-22] ‘에서’의 원형 장면 1	46
[그림 II-23] ‘에서’의 원형 장면 2	46
[그림 II-24] ‘에서’의 원형 장면 3	47
[그림 II-25] ‘에서’의 원형 장면 4	47
[그림 II-26] ‘(으)로’의 원형 장면 1	48
[그림 II-27] 존슨의 경로 도식	49
[그림 II-28] ‘(으)로’의 원형 장면 2	49

[그림 II-29] ‘(으)로’의 원형 장면 3	49
[그림 II-30] ‘에’의 동기화와 의미망	51
[그림 II-31] ‘에’의 의미망	54
[그림 II-32] 수직적인 표면 접촉 도식	55
[그림 II-33] 부착 접촉 도식	55
[그림 II-34] 포함 접촉 도식	55
[그림 II-35] 인접 접촉 도식	55
[그림 II-36] 동적 접촉 도식	55
[그림 II-37] ‘(으)로’의 의미망 1	58
[그림 II-38] ‘(으)로’의 의미망 2	59
[그림 II-39] ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 원형 장면	61
[그림 III-1] 모어 화자의 ‘에’ 유클리디안 거리 모형	71
[그림 III-2] 모어 화자의 ‘에’ 좌푯값 - 방사형 그래프	72
[그림 III-3] ‘에’의 차원 1: 일정한 범위의 공간이나 시간	77
[그림 III-4] ‘에’의 차원 2: 접근	77
[그림 III-5] ‘에’의 차원 3: 동등한 대상의 나열	79
[그림 III-6] 고급 학습자의 ‘에’ 유클리디안 거리 모형	80
[그림 III-7] 고급 학습자의 ‘에’ 좌푯값 - 방사형 그래프	81
[그림 III-8] 중급 학습자의 ‘에’ 유클리디안 거리 모형	83
[그림 III-9] 중급 학습자의 ‘에’ 좌푯값 - 방사형 그래프	84
[그림 III-10] 모어 화자의 ‘에서’ 유클리디안 거리 모형	86
[그림 III-11] ‘에서’의 차원 1: 실제 장소 및 차원 2: 출발	88
[그림 III-12] 고급 학습자의 ‘에서’ 유클리디안 거리 모형	90
[그림 III-13] 모어 화자의 ‘(으)로’ 유클리디안 거리 모형	91
[그림 III-14] 모어 화자의 ‘(으)로’ 좌푯값 - 방사형 그래프	91
[그림 III-15] ‘(으)로’의 차원 1: 과정에서의 선택	94
[그림 III-16] ‘(으)로’의 차원 2: 선택의 결과	95
[그림 III-17] ‘(으)로’의 차원 3: 비시각적 대상	96
[그림 III-18] 고급 학습자의 ‘(으)로’ 유클리디안 거리 모형	96
[그림 III-19] 고급 학습자의 ‘(으)로’ 좌푯값 - 방사형 그래프	97

[그림 III-20] 중급 학습자의 ‘(으)로’ 유클리디안 거리 모형	99
[그림 III-21] 중급 학습자의 ‘(으)로’ 좌푯값 - 방사형 그래프	99
[그림 III-22] ‘에’의 원형 장면 수정	109
[그림 III-23] 한국어 교육용 ‘에’ 의미망	109
[그림 III-24] ‘에서’의 원형 장면 수정	111
[그림 III-25] 한국어 교육용 ‘에서’ 의미망	111
[그림 III-26] ‘(으)로’의 원형 장면 수정	113
[그림 III-27] 한국어 교육용 ‘(으)로’ 의미망	114
[그림 IV-1] 도표 1	122
[그림 IV-2] 도표 2	122
[그림 IV-3] over의 원형 장면	124
[그림 IV-4] over의 재귀의 의미를 나타내는 장면	124
[그림 IV-5] over의 재귀의 의미를 나타내는 그림	124
[그림 IV-6] ‘N에 있어요[없어요]’ 삽화	125
[그림 IV-7] ‘N에서’ 삽화	125
[그림 IV-8] ‘N(으)로’ 삽화	125
[그림 IV-9] ‘에’ 원형 장면	125
[그림 IV-10] ‘에서’ 원형 장면	125
[그림 IV-11] ‘(으)로’ 원형 장면	125
[그림 IV-12] ‘에’ 원형 장면 대입	126
[그림 IV-13] ‘에서’ 원형 장면 대입	126
[그림 IV-14] ‘(으)로’ 원형 장면 대입	126
[그림 IV-15] ‘N에 가요[와요]’ 삽화에 원형 장면의 도식성을 대입하기	128
[그림 IV-16] ‘N에서’ 삽화에 원형 장면의 도식성을 대입하기	128
[그림 IV-17] ‘N에’ 삽화에 ‘단한 환경’ 그룹의 도식성을 대입하기	130
[그림 IV-18] ‘N에 대해서, N에 대한 N’ 삽화에 ‘대상에 접근’ 그룹의 도식성을 대입하기	130
[그림 IV-19] ‘N에서 N까지’ 삽화에 ‘공간에서 출발’ 그룹의 도식성을 대입하기	132
[그림 IV-20] ‘N(으)로’ 삽화에 ‘시각적 선택 대상’ 그룹의 도식성을 대입하기	133
[그림 IV-21] ‘N(으)로 유명하다’ 삽화에 ‘비시각적 선택 대상’ 그룹의 도식성을 대입하기	133

I. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

한국어 조사 교육에 대한 연구자들의 많은 관심은 한국어 학습자들이 고급 과정에 이르러서도 조사를 모어 화자처럼 사용하는 데 어려움이 많다는 현실 인식에서 시작되었다는 지적이 있다(장미경, 2009:548). 본 연구의 시작도 마찬가지이다. 심지어 어떤 경우에 교사는 모어 화자가 그 자리에서 왜 그 조사를 사용하였는지를 명확하게 설명하기 어려운 때도 있다. 이는 조사의 교수·학습이 규칙과 예외의 설명 방식으로만 해결되지 않는다는 것을 의미한다. 규칙과 예외로 설명하기 어려운 부분을 감(感)이나 언어 직관이라고 하는데, 본고에서는 조사 교육에서 감이나 언어 직관도 교육할 수 있다고 보고 그 방안을 모색하고자 한다.

대부분의 한국어 교재에서 조사에 대한 설명은 구조적인 방식으로 이루어진다. 교재에서 시간을 뜻하는 ‘에’를 설명하는 부분을 보면, 문법 항목은 ‘N에’로, 문법 설명은 “시간 명사와 함께 행동이 일어난 때를 나타낼 때 사용한다.”로 되어 있다¹⁾. 이와 같은 전통적인 설명 방식을 최선의 설명이라고 할 수 있을까? 한국어교육에서 조사는 초급에서 기본 의미를, 중·고급에서 기타 의미를 다루며, 조사 자체보다는 조사가 포함된 덩어리(chunk) 형태로 다룬다. 따라서 학습자들은 조사의 다양한 의미들을 감으로 이해할 수는 있어도, 그것이 무엇인지는 모른 채, 즉 조사의 다양한 의미들을 종합적으로 체계화하지 못한 채 학습을 마무리 하게 된다. 조사 사용에서 학습자들이 종종 모어 화자가 생각할 수 없는 방식으로 창조성을 발휘하는 것은 이와 무관하지 않을 것이다.

학습자들이 모어 화자와 비슷한 방식으로 창조성을 발휘할 수 있도록 한국어 교실에서 직관을 다루어 보면 어떨까? 본 연구에서는 대조·오류

1) 『서울대 한국어』 1A 5과에서 제시되는 ‘N에’에 대한 문법 해설이다.

분석, 말뭉치 분석, 문법성 판단 테스트 등의 연구 방법에서 벗어나, 모어 화자와 학습자의 정신 과정을 들여다보고자 한다. 그리고 인지적 접근법(cognitive approach)에 의하여 조사의 다양한 의미들을 일관되게 이해할 수 있는 교육 방안과 수업 모형을 마련하고자 한다.

본고에서 말하는 인지적 접근법이란 인지언어학(cognitive linguistics)과 거의 같은 뜻으로 쓰였다. 임지룡(1997:21)에 따르면 인지언어학은 언어의 이해와 사용이 “지각, 개념체계, 신체화된 경험, 세상사의 경험, 지식, 문화적 배경 등의 일반 인지능력과 불가분의 관계”임을 자각하면서 등장하였다고 한다. 따라서 인지언어학에서는 사람과 무관한 언어 자체의 규칙보다는 사람들이 규칙을 이해하고 사용하는 방식과 이유에 관심을 둔다. 그러나 인지언어학은 아직 하나의 완성된 이론이 아니며 앞서 언급한 언어관을 가진 많은 접근법(approach)²⁾들을 지칭하기 때문에 (Geeraerts & Cuyckens, 2007; 김동환, 2011:2), 본고에서는 인지적 접근법이란 용어를 사용하기로 한다.

인지적 접근법에 의한 조사 교육 방안은 기존의 문법 설명 방식을 부정하려는 것이 아니며 그럴 수도 없다. 다만 기존의 설명 방식이 최선이 아닌 것 같으므로 이를 보완하자는 것이다³⁾. 다시 말하면 교실에서 규칙 자체가 아니라, 모어 화자가 규칙을 일관되게 이해하는 방식을 반영한 문법 설명을 시도해 볼 수 있다는 것이다. 김제열(2001:16)에서도 한국어 교육에서 다양한 문법 제시 방법이 필요하며 때로는 여러 방법들을 복합적으로 사용할 수 있다고 하였다. 본고의 연구 목표는 다음과 같다.

첫째, 인지적 접근법에 의한 한국어 조사 연구를 검토하고 관련 개념을 정립한다.

둘째, 하나의 사례로서 모어 화자와 중·고급 학습자의 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 세부 의미들 간의 이해와 표현을 분석하고 교육용 의미망을 구성한다.

2) 접근법이란 “언어의 본질과 언어 교수 또는 학습의 본질을 현장에 적용하는 이론적 기반과 신념”을 나타낸다(서울대학교 국어교육연구소, 2014:942).

3) 구본관(2009:24)에서는 문법 교육에서 새로운 패러다임의 등장은 기존 패러다임의 교체가 아니며, 그것은 기존 패러다임에 새로운 패러다임이 누적되는 것이라고 하였다.

셋째, 의미망을 설명하는 매개체로서 삽화의 의의를 밝히고 삽화를 이용한 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육 내용과 수업 모형을 마련한다.

2. 선행 연구

선행 연구를 검토하기 전에 조사의 사용 빈도부터 살펴보았다. 조사의 사용 빈도는 3백만 어절의 문헌 자료를 대상으로 한 『현대 국어 사용 빈도 조사 2』 보고서에서 확인할 수 있었으며, 보고서에는 조사 235개⁴⁾의 사용 빈도가 제시되어 있다. 보고서에 첨부된 「조사 통계」에서 사용 빈도 상위 20위를 차지하는 조사들은 <표 I -1>과 같다.

순위	조사	조사 구분	사용 빈도 (건)	비중	누적 비중
1	의	관형격 조사	146,290	12.4%	12.4%
2	을	목적격 조사	145,541	12.3%	24.7%
3	에	부사격 조사	114,222	9.7%	34.4%
4	이	주격 조사	101,333	8.6%	43.0%
5	는	보조사	87,143	7.4%	50.4%
6	를	목적격 조사	83,227	7.1%	57.5%
7	은	보조사	71,108	6.0%	63.5%
8	가	주격 조사	65,801	5.6%	69.1%
9	도	보조사	46,719	4.0%	73.0%
10	으로	부사격 조사	44,666	3.8%	76.8%
11	에서	부사격 조사	39,130	3.3%	80.1%
12	로	부사격 조사	32,172	2.7%	82.9%
13	과	접속 조사	19,762	1.7%	84.5%
14	고	인용격 조사	19,208	1.6%	86.2%
15	와	접속 조사	13,147	1.1%	87.3%
16	만	보조사	11,448	1.0%	88.3%
17	에게	부사격 조사	10,370	0.9%	89.1%
18	이	보격 조사	9,976	0.8%	90.0%
19	과	부사격 조사	9,135	0.8%	90.8%
20	까지	보조사	8,963	0.8%	91.5%
기타			100,069	8.5%	100.0%
합계			1,179,430	100.0%	

<표 I -1> 사용 빈도 상위 20위 조사들

<표 I -1>에서는 주격 조사 ‘이/가’, 목적격 조사 ‘을/를’, 관형격 조사

4) 고영근·구본관(2008:164)에 따르면 한국어 조사의 개수는 100개가 넘으며 중첩형까지 하면 수백 개에 이른다고 한다. 보고서에서는 이형태는 별개의 조사로 처리되었다.

‘의’, 부사격 조사 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’, 보조사 ‘은/는’, ‘도’가 1~12위를 차지하고 있다. 이형태를 하나로 본다면 8개의 조사가 전체 사용 빈도의 82.9%를 차지하고 있는 것이다. 『국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발 2단계』 보고서에 따르면 위의 20개 조사 중에서 인용격 조사 ‘고’를 제외한 나머지 조사들은 모두 초급에서, ‘고’는 중급에서 가르치게 되어 있다. 즉 모어 화자는 소수의 조사만을 사용하고 있으며 학습자들은 초급에서부터 이를 배우기 시작하지만 고급까지 습득이 어려운 것이다. 지금부터 살펴 볼 선행 연구의 대부분도 이 소수의 조사들을 대상으로 하였다.

2.1. 국어학에서의 선행 연구

국어학에서 인지적 접근법에 의한 조사 연구는 조사의 의미·기능 연구의 일부로 볼 수 있다. 조사의 의미·기능에 관한 연구에서 주격·목적격 조사와 부사격 조사는 문제의식이 조금 다르다. 임동훈(2002:162)에 따르면 주격·목적격 조사의 경우 ‘이/가’와 ‘을/를’이 보조사의 의미·기능을 가지고 있느냐 없느냐가, 부사격 조사의 경우 ‘에’나 ‘(으)로’의 다양한 의미를 밝히는 것이 많은 연구에서 주제가 되었다고 한다.

인지적 접근법에 의한 연구에서는 조사의 의미·기능이 사람들이 조사와 결합하는 명사⁵⁾(또는 동사)를 해석하는 방식과 관련이 있다고 보았다. 따라서 주격·목적격 조사의 연구에서는 서로 대체될 수 있는 보조사들과 어떻게 다르게 결합 명사를 해석할 수 있는지 연구하였고, 상대적으로 의미가 뚜렷한 부사격 조사의 연구에서는 다양한 의미의 결합 명사(또는 동사)들을 어떻게 하나의 형태로 해석하게 되었는지 연구하였다.

사람들이 사건에서 조사와 결합하는 명사(또는 동사)를 해석하는 방식을 인지적 접근법에서는 조사의 ‘의미(meaning)’나 ‘개념(concepts)’으로 보았다⁶⁾. 연구자들은 주격·목적격 조사와 서로 대체될 수 있는 보조사들

5) 조사는 명사 외에도 다른 조사, 부사, 어미와도 결합하나, 본고에서는 편의상 ‘결합하는 명사’나 ‘결합 명사’와 같은 용어를 사용하였다.

6) ‘의미’와 ‘개념’은 II장 1절에서 설명하였다.

의 의미(개념)는 화자의 상황 인식과 관련이 있고, 이들 조사는 계열 관계를 이룬다고 여겼다. 부사격 조사의 의미(개념)는 시간과 공간이라는 인간의 근본적인 경험과 관련이 있고(Evans & Green, 2006; 임지룡·김동환, 2008:74), 그것이 ‘에’나 ‘(으)로’의 다양한 세부 의미들을 관통하고 있다고 보았다. 따라서 의미(개념), 동기화(motivation), 즉 의미 확장(extension)의 기제, 그리고 의미망(semantic networks)⁷⁾은 인지적 접근법에 의한 조사 연구의 주된 내용이었으며, 선행 연구들에서도 이를 <표 I -2>와 같이 다루었다.

연구자	연구 대상	연구 내용			
		원형 의미	원형 장면	동기화	의미망
정병철(2010ㄱ)	이/가, 은/는, Ø	○	○	△(은/는)	△(은/는)
김미형(2011)	이/가, 은/는	○		○	○
김미형(2012)	을/를, 은/는, Ø	○			
황주원(2012) **	이/가, 을/를, 은/는, 만, 도, Ø	○	○	△(이/가, 은/는)	
홍수영(2013) *	은/는	○		○	
이기동(1981)	에, 에서	○	○		
이남순(1983ㄱ)	에, 에서	○	○		
이남순(1983ㄴ)	에, (으)로	○	○		
박정운(1999)	(으)로	○		○	○
정병철(2010ㄴ)	(으)로	○	○	○	○
정병철(2010ㄷ)	에	○	○	○	○
정수진(2011ㄱ) **	에, 에서, (으)로, 까지	○	○	○	
조재형(2014)	에, 에서	○	○		
맹경흠(2016)	에	○		○	○
정해권(2012)	에게	○	○	○	○
정지호(2016)	에	○			

<표 I -2> 국어학에서 인지적 접근법에 의한 조사 연구⁸⁾

<표 I -2>에서 ‘원형 의미(prototype meaning)’는 조사의 여러 세부 의미들을 대표할 수 있는 의미를 말하며(임지룡, 1997:239), 연구자에 따라 ‘기본 전제(김미형, 2011:25)’, ‘기본(핵심) 의미(이기동, 1981:11)’, ‘일차적 의미(정해권, 2012:134)’라고도 불렸다. <표 I -2>에서 ‘원형 장면(proto-scene)’은 영어 전치사 연구에서 나온 개념으로 “특정한 전치사와 연상되는 반복적인 공간적 장면에 대한 이상화된 심적 표상”을 의미한다

7) ‘동기화’와 ‘의미망’도 II장 1절에서 설명하였다.

8) ‘연구자’ 열에서 박사학위논문은 ‘**’로, 석사학위논문은 ‘*’로 표시하였고, ‘연구 내용’에서 해당 내용을 다루었으면 ‘○’로, 일부만 다루었으면 ‘△(다른 내용)’로 표시하였다. 빈 칸은 해당 내용을 다루지 않은 것이다.

고 한다(Tyler & Evans, 2003; 김동환·김주식, 2004:102). 부사격 조사 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’도 전치사처럼 공간적 장면을 추상화하므로 인지적 접근법에 의한 한국어 조사 연구에서도 원형 장면에 대한 연구가 많았다. 원형 장면에 대한 연구에서는 문법의 추상적인 의미(개념)를 그림 형태로 나타내었다. <표 I -2>를 보면 주격·목적격 조사를 대상으로 한 연구에서는 서로 대체될 수 있는 보조사들과 비교하여 원형 의미와 동기화를 주로 연구하였으며, 부사격 조사의 연구에서는 원형 의미와 원형 장면에서 시작하여 동기화의 기제를 밝히고 조사 전체의 의미망을 연구한 것이 대부분이었다.

인지적 접근법에 의한 주격·목적격 조사 연구로는 정병철(2010ㄱ), 김미형(2011, 2012), 황주원(2012), 홍수영(2013)의 연구가 있다. 여기에서는 이들 연구가 인지언어학의 어떤 이론들을 배경으로 하였는지만 간단하게 살펴보고 원형 장면과 동기화에 대한 내용은 II장에서 살펴보기로 한다. 정병철(2010ㄱ)의 연구는 ‘주의(attention)’ 이론으로 한국어의 다양한 주어 현상을 설명한 연구이다. 정병철(2010ㄱ:124, 137)에 따르면 주의란 “한정된 양의 인지적 자원을 선택적으로 조절하여 배분하는 현상”이며, 한국어에서는 ‘이/가’와 ‘은/는’으로 주의 과정을 부호화한다고 하였다. 즉 한국어 화자들은 ‘이/가’와 ‘은/는’을 사용하여 주어에 주의를 기울이고 있음을 표현하는데, 주의의 성격(외인성 주의와 내인성 주의⁹⁾)에 따라 ‘이/가’와 ‘은/는’이 다르게 쓰인다는 것이다.

김미형(2011, 2012)에서는 ‘이/가’, ‘을/를’, ‘은/는’의 기본 전제, 즉 원형 의미를 다루고 여기에서 확장되는 ‘이/가’, ‘을/를’, ‘은/는’의 문법적·화용적 기능을 연구하였다. 김미형(2011:26)에서 기본 전제란 ‘이/가’, ‘을/를’, ‘은/는’을 “사용할 수 있는 상황에 대한 인식에 해당하는” 것으로, 김미형(2011, 2012)은 인식 가능한 ‘자매항’이 주어·목적어 부분에 있느냐, 술어 부분에 있느냐에 따라 ‘이/가’, ‘을/를’, ‘은/는’의 사용이 갈라진다고 보았다. 김미형(2011:26)에 따르면 자매항이란 “발화할 때 표현된 것과 함께 염두에 두는 인식 항”의 뜻으로, 주어·목적어 부분에 있을 수도 술어 부

9) ‘외인성 주의’와 ‘내인성 주의’는 II장 2절에서 설명하였다.

분에 있을 수도 있다. 김미형(2011:26)에서 정의한 ‘자매향’은 이를 원용한 변형생성문법의 통사론적인 개념과는 거리가 있고(김미형, 2011:27), 사람들이 ‘이/가’, ‘을/를’, ‘은/는’을 이해하고 사용하는 방식을 설명하고자 사용한 것이다. 따라서 본고에서는 김미형(2011, 2012)의 연구도 인지적 관점의 연구에 포함하였다¹⁰⁾.

황주원(2012)에서는 ‘이/가’, ‘을/를’과 계열 관계를 이루는 것으로 보이는 조사를 모두 연구하였는데 여기에는 ‘은/는’, ‘만’, ‘도’, ‘Ø(영형태)’가 있다. 황주원(2012)은 이들 조사를 ‘인식적 배경화(epistemic grounding) 조사¹¹⁾’라고 하였다. 황주원(2012:27, 1)에 따르면 배경화는 “언어 표현이 배경(발화 맥락 전반)과 연결되는 과정”이며, 인식적 배경화는 “화자와 청자 간의 지식 관계를 규정하는 것”이다¹²⁾. 따라서 ‘이/가’, ‘을/를’, ‘은/는’, ‘만’, ‘도’, ‘Ø(영형태)’는 화자와 청자가 발화 맥락 전반에서 어떠한 지식을 가지고 공유하는 지에 따라 다르게 쓰인다고 볼 수 있다. 한편 홍수영(2013)에서는 보조사 ‘은/는’을 대상으로 연구를 진행하였는데 정병철(2010ㄱ)과 마찬가지로 주의 이론을 사용하였다.

다음으로 인지적 접근법에 의하여 부사격 조사를 연구한 것으로는 이기동(1981), 이남순(1983ㄱ, 1983ㄴ)¹³⁾, 박정운(1999), 정병철(2010ㄴ, 2010

10) 김미형(2011, 2012)에서는 인지언어학의 이론들을 직접적으로 사용하지는 않았다.

11) 황주원(2012:27)에 따르면 ‘인식적 배경화’의 ‘배경’은 전경(figure)과 상대되는 개념이 아니라, 랭에커(Langacker)가 인지문법에서 이야기한 배경이라고 한다. 랭에커(Langacker)의 인지문법에서 배경은 발화 사건, 발화 참여자, 발화 장소, 발화 상황과 같은 발화 맥락 전반을 칭하는 것이며(황주원, 2012:27), ‘고정체’로 번역하기도 한다(Evans, 2007; 임지룡·김동환, 2010:124).

12) 황주원(2012:30)에 따르면 랭에커(Langacker)는 인식적 배경화가 동사의 시제(tense)와 서법(mood), 명사의 한정/비한정(definite/indefinite) 용법에서도 나타난다고 하였다. 한편 황주원(2012:54)에서 ‘에’와 ‘에서’는 ‘공간 관계 배경화 조사’로 소개되었다.

13) 국어학에서 인지언어학 이론을 바탕으로 한 연구들이 본격적으로 등장한 것은 1990년대 이후이다. 이기동(1981)의 경우 영어학에서 연구자의 전치사에 관한 인지적 관점의 선행 연구들을 바탕으로 국어의 조사를 연구한 것이며, 이남순(1983ㄱ, 1983ㄴ)의 연구는 국어학의 전통적인 의미 연구에 해당되어, 국어학에서 본격적으로 인지언어학 이론을 사용한 연구들과는 거리가 있다. 본고에서 이남순(1983ㄱ, 1983ㄴ)의 연구를 인지적 관점의 연구로 본 것은 먼저 이남순(1983ㄱ:10-11)에서 자신의 연구가 이기동(1981)과도 유사하다고 밝혔기 때문이며, 다음으로 인지적 관점을 지닌 연구들의 특징이라고 할 수 있는

ㄷ), 정수진(2011ㄱ), 조재형(2014), 맹경흠(2016), 정해권(2012)의 연구가 있다. 여기에서는 인지언어학에서 공간을 설명할 때 사용하는 용어들만 간단히 살펴보고 선행 연구에서 부사격 조사들이 원형 의미에서 의미망에 이르기까지의 과정을 연구한 것은 II장에서 살펴보기로 한다. 살펴볼 용어들은 ‘탄도체(trajector)’와 ‘지표(landmark)’, ‘전경(figure)’과 ‘배경(ground)’이며 이 용어들은 선행 연구들에서도 사용되었다.

먼저 탄도체는 언어적으로 부호화되는 장면에서 가장 현저한 참여자(participant)를, 지표는 이차적 참여자를 뜻한다. 공간과 관련해서 탄도체와 지표는 모두 장면에서 공간이 지정/설정/형성되었음을 개념화(conceptualization)한 것으로 볼 수 있다(안병길·김두식, 2008:17). 다음으로 에반스(Evans, 2007; 임지룡·김동환, 2010:105)에서는 전경을 “다른 부분에 비해 아마도 뚜렷한 윤곽이나 두드러진 색채로 인해 현저한 모양을 가진 실체”라고, 배경을 “이면(裏面)으로 분류되는 장면의 부분”이라고 하였다. 공간과 관련해서 전경과 배경은 모두 장면에서 공간이 이 영역과 저 영역으로 구분되었음을 개념화한 것으로 볼 수 있다(안병길·김두식, 2008:17).

마지막으로 정지호(2016)에서는 ‘에’의 결합 제약을 연구하였다. 정지호(2016)는 ‘에’가 직시 시간어인 ‘어제’, ‘오늘’, ‘내일’과 결합이 제약되는 여러 사례들을 검토하여, ‘에’에 선행하는 시간이 “단위 시간(‘과거-현재-미래’를 알 수 없는)이거나, 단위가 크거나, 시점(時點)적인(화자와 멀리 있는) 시간”이라는 결론을 도출하였다(정지호, 2016:22). 정지호(2016)에서는 ‘에’가 왜 특정 명사와 함께 사용할 수 없는지를 모어 화자의 시간 개념인식으로 설명하였으므로 인지적 접근법에 의한 연구로 볼 수 있을 것이며, ‘에’와 결합하는 명사의 이러한 속성은 ‘에’의 원형 의미(개념)와도 통할 것이다.

의미(개념)의 도식화를 시도했기 때문이다. 국어학의 전통적인 의미 연구에서 부사격 조사에 관한 선행 연구들은 Kang(2015) 등 이를 주제로 한 논문들에 잘 정리되어 있으므로 본고에서 반복하지는 않는다.

2.2. 한국어교육에서의 선행 연구

한국어교육에서 인지적 접근법에 의한 조사 연구들은 앞서 살펴 본 국어학에서의 연구 성과들을 적용하여 새로운 문법 설명 모형을 제시하는 연구들이 대부분이다. 이것은 인지적 접근법에 의한 연구들이 비교적 최근에 시작되었기 때문이기도 하고, 리틀모어(Littlemore, 2009; 김주식·김동환, 2012:204)가 지적한 것처럼 언어를 동기화된 현상으로 바라보는 인지적인 관점 자체가 생산보다는 이해에 더 적합한 교수·학습 모형을 제공하기 때문이기도 하다.

새로운 문법 설명 모형의 제시에서는 국어학에서처럼 주격 조사 ‘이/가’는 보조사 ‘은/는’과 함께 원형 의미를 비교하고 교육하는 것이, 부사격 조사 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’는 원형 의미에서 의미망에 이르기까지의 과정을 교육하는 것이 중점이 되었다. 목적격 조사 ‘을/를’에 대한 연구는 없었으며, 연구자들은 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’를 연구 대상으로 선택한 이유를 학습자들의 오류 때문이라고 설명하였다. 선행 연구들은 <표 I-3>과 같다.

연구자	연구 대상	대상 학습자	문법 설명 시 제시 내용				설명 방법		
			원형 의미	원형 장면	동기화	의미망	구두	입력 강화	삽화
오현정(2011)	이/가, 은/는	고급		0			0		
성진선(2015)	이/가, 은/는	초급					0	0	0
김미형(2015)	이/가, 은/는	고급(추정)	0		0		0	0	
김영일(2016)	이/가, 은/는	초급					0	0	0
정수진(2011-)	에, 에서, (으)로	고급(추정)	0	0	0		0	0	
송대현(2014)	에, 에서	고급(추정)	0		0		0	0	

<표 I-3> 한국어교육에서 인지적 접근법에 의한 조사 연구

여기에서는 연구자들이 어떤 내용을 어떤 방식을 사용하여 연구하였는지만 간단하게 언급하고 구체적인 내용은 II장에서 살펴보기로 한다. 먼저 ‘이/가’와 ‘은/는’의 교육 모형 연구에서는 원형 의미를 구두 설명과 입력 강화의 방법을 사용하여 제시한 것이 대부분이었다. 교육 모형을 적용할 학습자는 성진선(2015)과 김영일(2016)은 초급을, 오현정(2011)은 고급을, 김미형(2015)은 특정하지는 않았으나 교육 내용(동기화)으로 미루어 보았을 때 고급을 대상으로 한 것으로 보인다. 초급 학습자를 대상

으로 한 성진선(2015)과 김영일(2016)의 연구에서는 삼화를 사용하여 문법 설명을 돕고 있었다. 다음으로 부사격 조사 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 교육 모형 연구에서는 원형 의미와 동기화를 구두 설명과 입력 강화의 방법을 사용하여 제시하였다. 연구자들이 교육 모형을 적용할 학습자를 특정하지는 않았지만, 교육 내용(동기화)으로 미루어 보았을 때 고급 학습자를 대상으로 한 것으로 추정할 수 있다.

한국어교육에서 인지적 접근법에 의한 조사 연구는 연구 편수 자체가 많지 않았으며 원형 의미와 동기화라는 문법 설명 내용은 새로웠으나 구두 설명과 입력 강화라는 설명 방법은 기존의 연구들과 큰 차이가 없었다. 성진선(2015)과 김영일(2016)에서 사용한 삼화도 교재에서 제시된 것을 구두 설명에 활용하는 정도로만 사용되었다. 다시 말하면 한국어교육에서 인지적 접근법에 의한 조사 교육 연구는 문법 설명 내용은 새로우나, 아직 이에 어울리는 제시 방식을 찾지 못했다고 할 수 있다.

한편 본고에서는 부사격 조사에 대한 국어학이나 한국어교육의 선행 연구들에서 원형 의미가 세부 의미들을 포괄하는 하나의 원형 장면으로 제시되지 않은 것에도 주목하였다. 부사격 조사의 선행 연구들에서는 원형 의미와 원형 장면이 둘 이상이어서 세부 의미들을 직관적으로 포괄하지 못하고 있었다. 따라서 Ⅱ~Ⅲ장에서는 부사격 조사 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 세부 의미들을 꿰뚫는 하나의 원형 장면을 찾는 데 집중하였다.

2.3. ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육의 연구 방법 동향

앞서 살펴본 인지적 접근법에 의한 조사 교육 연구들은 국어학에서의 이론 연구의 결과를 그대로 교육에 적용한 것으로 예문과 의미 검토 외에는 별다른 연구 방법을 사용하지 않았다. 따라서 여기에서는 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육 연구의 사례를 통해 한국어 조사 교육 연구에서 일반적으로 사용하는 연구 방법들을 살펴보고, 인지적 접근법에 의한 연구 방법과 교육 내용 및 수업 모형의 필요성을 제기하고자 한다.

먼저 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육 연구에서 교수 방안이나 수업 모형을

제시하지 않았어도 교육 연구로 포함시킬 수 있는 연구부터 살펴보자.

연구 내용	연구자	연구 대상	연구 자료	연구 방법
오류 양상	김정은·이소영 (2004)	이/가, 을/를, 에, 에서	한국어 학습자 말뭉치(조철현 외, 2002)	오류 분석
	레투팡 (2014) *	에, 에서		대조(베트남어) 분석
	김영선·최선숙 (2016)	에	문법성 판단 테스트(선택)	정답률, 오류 분석
			연구자 구축 말뭉치(구어)	대조(일본어) 분석 오류 분석
습득 양상	주은경 (2003) *	에	문법성 판단 테스트(빈칸 채우기, 틀린 부분 고치기) 구어 산출 과제(인터뷰)	정확도, 함축 척도, 단계별 집단화, 오류 분석
	모이 (2010) *	에	연구자 구축 말뭉치(문어)	오류 분석, 사용 빈도, 정확도, 함축 척도
	이가은 (2014) *	(으)로		대조(중국어) 분석
	지혜영 (2014) *	에, 에서, (으)로, 에게	문법성 판단 테스트(O/X)	정답률, 함축 척도, 단계별 집단화
			구어 산출 과제 (인터뷰, 그림 보고 말하기, 무성영화 내용 전달하기)	정답률, 오류 분석
	정시원 (2015) *	에, 에서	문법성 판단 테스트(O/X, 빈칸 채우기)	대조(일본어) 분석 정답률
	귀진·김영주 (2016)	에	사전 및 교재	세부 의미 제시 비교
			문법성 판단 테스트(O/X)	정답률
	Pengdee, T. (2016) *	에	사전 및 교재	세부 의미 제시 비교
			문법성 판단 테스트(빈칸 채우기)	오류 분석, 사용 빈도, 정확도, 함축 척도, 단계별 집단화
	공혜 (2017) *	에		대조(중국어) 분석
			교재	세부 의미 제시 비교
	귀진 (2017) *	에	문법성 판단 테스트(O/X)	정답률
			구어 산출 과제 (그림 보고 말하기, 무성영화 내용 전달하기)	정답률
기타	허용 (2001)	부사격 조사 전반	예문	예문들 간 의미 비교
	김윤수·왕광 (2013)	에서	교재	세부 의미 제시 비교
	Ebru Turker (2017a)	에	문법성 판단 테스트(선택, 빈칸 채우기)	정답률
	Ebru Turker (2017b)	(으)로	사전 문법성 판단 테스트(선택, 빈칸 채우기)	세부 의미 제시 비교 정답률

<표 I -4> ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육 연구 1

교수 방안이나 수업 모형을 제시하지 않은 연구들은 <표 I -4>에서처럼 오류와 습득 양상을 연구한 것들이다¹⁴⁾. 구체적으로는 말뭉치, 문법성 판단 테스트, 구어 산출 과제 등을 통해 수집한 학습자들의 언어 자

14) <표 I -4>의 오류 양상 연구는 오류만 연구한 것이며, 습득 양상 연구는 오류 연구를 포함하여 학습자의 습득 양상을 연구한 것이다.

료를 대상으로 오류, 정확도¹⁵⁾, 정답률을 분석하고 함축 척도 (implicational scaling)를 만들거나 단계별 집단화¹⁶⁾ 분석을 실시한 것들이다. 함축 척도나 단계별 집단화 방법으로 조사의 세부 의미들을 나열한 것은 학습자들의 이해와 습득을 연구할 수 있는 좋은 방법이 될 수도 있다. 그러나 이는 조사의 세부 의미별로 학습자들의 이해 수준만 알게 될 뿐, 학습자들이 세부 의미들을 전체적으로 어떻게 이해하고 있는지는 여전히 알 수 없다. 즉 조사의 세부 의미들을 점수 순으로 나열한 것이 조사 자체에 대한 정보를 주는 것이 아니라는 것이다. 따라서 인지적인 접근법에 의한 연구에서는 조사의 세부 의미들 간의 관계를 학습자들이 어떻게 이해하고 있는지를 직접적으로 살펴볼 수 있는 연구 자료가 필요할 것이다.

다음으로는 ‘교수 방안’을 제시한 연구들이다. 여기에서 ‘교수 방안’은 구체적인 수업 모형은 없으나 수업에서 다루어야 할 내용이나 고려해야 할 사항 등을 제시한 경우를 말한다.

15) 주은경(2003), 모이(2010), Peedee, T.(2016)에서 사용한 정확도 공식은 아래와 같다 (주은경, 2003:27).

$$\text{정확도} = \frac{\text{필수적인 문맥에서의 정확한 보충의 수}}{\text{필수적인 문맥의 수} + \text{비필수적인 문맥에서의 보충의 수}} \times 100$$

16) 주은경(2003:43-44)에 따르면 단계별 집단화는 형태소 연구에서 등급 순서를 나열할 때 일렬이 아니 그룹 단위로 나열하여 발달 단계를 보여주는 것이라고 한다. 그룹 단위로 나열하게 되면 점수 차가 큰 형태소들을 점수 차가 작은 형태소들과 구분할 수 있으므로 발달 단계를 정확하게 보여줄 수 있다고 한다.

연구자	대상 조사	연구 자료	분석 방법
이양혜 (2005)	(으)로	교재 문법성 판단 테스트(빈칸 채우기)	세부 의미 제시 비교 오류 분석
염준 (2007) *	에, 에서	연구자 구축 말뭉치(문어) 문법성 판단 테스트(선택)	대조(중국어) 분석 오류 분석
홍순주 (2008)	에, 에서, 에게, 보고	도표	교육 방안 소개
한옥 (2010) *	에, (으)로	연구자 구축 말뭉치(문어) 문법성 판단 테스트(선택)	대조(중국어) 분석 오류 분석
강남옥 (2010)	에, 에서, 에게	연구자 구축 말뭉치(문어)	대조(몽골어) 분석 오류 분석
김석기(2011)	에, 에서, 로	사전 및 교재	조사 간 비슷한 세부 의미 비교
윤경원(2013)	에, 에서		대조(태국어) 분석
이찬규·고예진 (2013)	에	사전 및 교재 이해도 파악 조사(세부 의미 연결하기, 세부 의미 이해도 기술하기, 빈칸 채우기)	세부 의미 제시 비교 정답률, 응답률, 오답률 분석
왕일 (2016) *	에, 에서, 에게	문법성 판단 테스트(선택) 교재	대조(몽골어) 분석 오류 분석 세부 의미 제시 비교
우창현(2016)	(으)로	예문	예문들 간 의미 비교

<표 I -5> ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육 연구 2

교수 방안을 제시한 연구들은 예문 제시와 의미 검토, 사전과 교재, 말뭉치, 문법성 판단 테스트 등을 연구 자료로 하여, 사전과 교재의 조사별 세부 의미 제시를 비교하거나 대조와 오류를 분석하는 방식으로 이루어졌다. <표 I -4>의 연구들과 비교했을 때 교수 방안을 제시해야 하므로 사전과 교재를 연구 자료로 한 것이 많았다.

교수 방안에서는 대부분의 연구가 조사의 세부 의미별 교육 내용과 교육 순서, 조사들 간 비슷한 세부 의미의 비교를 다루고 있었고, 대조 분석과 오류 분석에 근거한 교육 방안도 있었다. 교수 방안이 연구의 주제가 되면 조사의 세부 의미 구분과 조사들 간 비슷한 세부 의미의 비교가 중요하게 다루어졌다. 그러나 교수 방안으로 구분과 비교를 위한 많은 규칙과 예외가 제시되면서¹⁷⁾, 제시된 교수 방안들이 효율적인지 묻게 되었다. 예를 들어 이찬규·고예진(2013:500)의 이해도 파악 조사에서 어느 피험자가 ‘에’의 세부 의미들은 용법이 비슷한데 왜 세분화하여 다른 용법으로 분리하느냐는 질문을 한 것처럼 말이다.

17) 예를 들어 김석기(2011:224-227)에서는 이동을 나타내는 ‘에’와 ‘(으)로’의 교수 방안을 아래의 8가지로 정리하였다. 다른 연구들도 정도의 차이가 있을 뿐, 비슷한 교수 방안을 제시하고 있다.

인지적 접근법은 언어의 규칙이 아니라 사람들이 규칙을 이해하고 사용하는 방식과 이유에 관심을 두므로 보다 효율적인 교수 방안을 마련하는 데 도움을 줄 수 있을 것이다. 구본관(2012:299)에서는 “다양한 용법을 가지는 조사의 효과적인 교수·학습을 위해서는 단순 암기가 아닌 인지적인 교수 기법을 도입하는 것도 권장할 만하다”고 하면서, 인지적인 접근법이 학습자의 부담을 덜어 주고 내면화를 강화시킬 수 있는 방법이라고 하였다. 앞서 검토한 한국어교육에서 인지적 접근법에 의한 조사 연구들처럼 말이다.

마지막으로 ‘수업 모형’을 제시한 연구들을 살펴보면서 인지적 접근법에 의한 교육 연구에서는 어떠한 수업 모형을 제시해야 하는지 생각해 보자.

-
- | |
|---|
| <p>① 이동성의 동사를 서술어로 할 경우, ‘에’는 목표점(귀착점)을 나타내고, ‘로’는 방향을 나타낸다. ② 따라서 이동동사로서 ‘떠나다, 출발하다’ 등은 도달점 ‘에’를 쓸 수 없으며, ‘도착했다’의 의미로는 ‘로’가 쓰이지 않는다. ③ ‘에’가 쓰이는 동사는 ‘도착하다, 다다르다, 이르다, 도달하다, 마치다’ 등이 있다. ④ ‘로’가 쓰이는 동사는 ‘떠나다, 다다르다, 이르다, 도달하다, 마치다’ 등이 있다. ⑤ 이 둘을 모두 취하는 동사로는 ‘가다, 오다, 오르다’ 등이 있다. ⑥ 경유나 통과 의미의 동사를 서술어로 할 경우는 ‘로’가 쓰인다. ⑦ ‘보내다, 들어서다, 흘러들다, 기어들다, 다가가다, 들어서다, 모이다, 들여보내다, 옮기다, 가져가다’ 등의 ‘지향점’은 ‘로’만을 취한다. ⑧ 단순한 방향을 나타내는 명사에는 ‘로’가 쓰이고 ‘에’는 쓰이지 않는다.</p> |
|---|

연구자	연구 대상	연구 자료	연구 방법	구두 설명 이외 문법 제시 방법
증천부(2004)	에, (으)로	예문	예문들 간 의미 비교	
신효경 (2008)	에, 에서	연구자 구축 말뭉치(문어)	대조(중국어) 분석 오류 분석	
슬지연 (2010) **	에, 에서, (으)로, 에게, 와/과	문법성 판단 테스트(빈칸 채우기, 번역)	대조(중국어) 분석 오류 분석	
막비아 (2010) *	에	사전 및 교재 연구자 구축 말뭉치(문어) 문법성 판단 테스트(빈칸 채우기, 틀린 부 분 고치기, 번역)	대조(중국어) 분석 세부 의미 제시 비교 오류 분석	굵은 글씨, 밑줄
김은주 (2010) *	에, 에서, (으)로	연구자 구축 말뭉치(문어)	오류 분석	도표, 삽화
왕엽 (2011) *	(으)로	사전 연구자 구축 말뭉치(문어) 문법성 판단 테스트(빈칸 채우기, 번역)	대조(중국어) 분석 세부 의미 제시 비교 오류 분석	굵은 글씨, 밑줄
소영령 (2012) *	에, 에게, 에서, (으)로	문법성 판단 테스트(빈칸 채우기, 선택, 번 역)	대조(중국어) 분석 오류 분석	삽화
추연 (2013) *	에, 에서, (으)로	사전 연구자 구축 말뭉치(문어) 문법성 판단 테스트(선택, 빈칸 채우기, 번 역) 실험 수업 및 사후 문법성 판단 테스트(선 택, 빈칸 채우기, 번역)	세부 의미 제시 비교 오류 분석 대조군·실험군 점수 비교	
연주오 (2013) *	에, 에서, 에게	문법성 판단 테스트(빈칸 채우기)	대조(중국어) 분석 오류 분석	밑줄, 삽화
이종화 (2013) *	에, 에서	실험 수업 및 사전·사후 문법성 판단 테스 트(선택)	대조군·실험군 점수 비교	도식, 동영상
손함(2014) *	에, 에서		대조(중국어) 분석	
홍설교 (2014) *	에, 에서, 에게, (으)로	문법성 판단 테스트(선택, 번역, 틀린 부분 고치기)	대조(중국어) 분석 오류 분석	삽화
장루 (2015) *	(으)로	사전 및 교재 연구자 구축 말뭉치(문어) 문법성 판단 테스트(선택, O/X) 실험 수업 및 사전·사후 문법성 판단 테스 트(선택)	세부 의미 제시 비교 오류 분석 대조군·실험군 점수 비교	도식, 삽화, 동영상
당영 (2015) *	부사격 조사 전반	문법서	세부 의미 제시 비교	
강위예 (2015) *	에, 에서, (으)로	사전, 문법서, 교재 문법성 판단 테스트(빈칸 채우기) 교수·학습 실태 조사 사후 인터뷰	대조(중국어) 분석 세부 의미 제시 비교 오류 분석	굵은 글씨, 밑줄, 삽화, 도식
트린티쑤양 (2017) *	에, 에서	연구자 구축 말뭉치 문법성 판단 테스트(선택, 번역)	대조(베트남어) 분석 오류 분석	밑줄, 삽화

Zhao Mingkun (2017) **	에, 에서, 에게, (으)로	문법성 판단 테스트(빈칸 채우기, 선택, 번역)	대조(중국어) 분석	밑줄, 삽화
			오류 분석	

<표 I -6> ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육 연구 3

수업 모형은 주로 학위논문에서 제시되었다. 수업 모형을 제시한 연구에서도 예문 제시와 의미 검토, 사전과 교재, 말뭉치, 문법성 판단 테스트 등을 연구 자료로 하여, 사전과 교재의 조사별 세부 의미 제시를 비교하거나 대조와 오류를 분석하였다. 수업 모형에서도 <표 I -5>의 교수 방안을 제시한 연구들과 마찬가지로, 대부분이 조사의 세부 의미별 교육 내용과 교육 순서, 조사들 간 비슷한 세부 의미 비교를 다루고 있었고, 대조 분석과 오류 분석에 근거한 수업 내용 등도 있었다. 추연(2013), 이종화(2013), 장루(2015)에서는 제시한 수업 모형에 따른 실험 수업의 효과도 분석하였다.

수업 모형은 앞서 제시된 교수 방안들을 교실에서 진행할 수 있도록 구체화한 것이었는데 문법 제시 방식으로 대부분이 규칙과 예외를 구두로 설명하거나 학습자의 모국어와 대조하며 설명하는 방식을 사용하였다. <표 I -6>의 ‘구두 설명 이외 문법 제시 방식’에는 구두로 설명하는 방식 외의 방식들만 표시를 하였는데, 교실에서 흔히 볼 수 있는 삽화 제시나 입력 강화(굵은 글씨, 밑줄)의 방법이 있었고, 도표, 도식, 동영상과 같은 다소 낯선 방식도 있었다.

이종화(2013), Kang(2015)에서는 <표 I -3>의 정수진(2011)에서 제안한 원형 장면을 수업에서 규칙을 설명하는 도식으로 사용하였다. 정수진(2011)의 원형 장면은 하나가 아니었기 때문에 이종화(2013), Kang(2015)에서도 하나의 조사를 하나의 도식으로 설명하지는 않았다. 인지적 관점에서 문법 설명 보조 자료로서 원형 장면을 사용하는 것은 효과적으로 보인다. 그러나 원형 장면은 모든 세부 의미들을 직관적으로 포괄할 수 있는 하나의 추상적인 장면이 되어야하고 그 추상적인 장면은 다시 그것이 사용되는 구체적인 상황에서 떠오를 수 있어야 할 것이다. 정리해서 말하자면 인지적인 접근법에 기초한 조사 교육에서는 조사의 세부 의미들 간의 관계를 학습자들이 전체적으로 어떻게 이해하고 있는

지를 직접적으로 살펴볼 수 있는 연구 자료가 필요하며(Ⅲ장), 포괄적인 하나의 원형 장면이 필요하고(Ⅱ~Ⅲ장), 원형 장면과 구체적인 상황을 연결시키는 교육적인 처치가(Ⅳ장) 필요할 것이다.

2.4. 교육 과정에서 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 문법과 표현

『국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발 2단계』 보고서에는 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’가 포함된 문법과 표현의 등급을 <표 I -7>과 같이 구분하고 있다.

에/에서/ (으)로	급	문법과 표현	구분	에/에서/ (으)로	급	문법과 표현	구분
에	초	에	조사	에	중	에 의하면	표현
		-기 전에				에 의하여	
		-ㄴ 후에, -은 후에, -은 뒤에				-ㄴ 동시에, -는 동시에	
	중	-ㄴ 김에, -는 김에, -은 김에			고	-ㄴ 마당에, -는 마당에, -은 마당에	
		-ㄴ 다음에, -은 다음에				-ㄴ 바에, -을 바에	
		-ㄴ 대신에, -는 대신에, -은 대신에				에도 불구하고	
		-ㄴ 반면에, -는 반면에, -은 반면에				-는 길에, -는 도중에	
		-는 바람에			최상	-는 덕분에, -는 덕분에이다	
		에 관하여, 에 대하여				-는 통에	
		에 관한, 에 대한					
		에 따라		에서	초	에서, 서2	조사
		에 따르면			초	로, 으로	조사
		에 비하면, 에 비하여			중	로 인하다, 으로 인하다	표현
				(으)로	고	-ㄴ 채로, -은 채로	

<표 I -7> ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’가 포함된 문법과 표현 1

‘에’는 총 22개의 문법과 표현이 초급 3개, 중급 12개, 고급 4개, 최상급 3개로 나뉘어 있으며, ‘에서’는 초급에서만 1개, ‘(으)로’는 총 3개의 문법과 표현이 초급 1개, 중급 1개, 고급 1개로 구분되어 있다. 그러나 실제 교육 현장에서는 <표 I -7>에서 제시된 것보다 더 다양한 표현을 가르치고 있었다. <표 I -8>은 『서울대 한국어』의 사례이다.

에/에서/ (으)로	급	문법과 표현
	1A	N에 있어요[없어요]
		N에 가요[와요]
		N에
	2A	N 때문에
	2B	A/V-기 때문에, N(이)기 때문에
		V-기 전에

에		V-(으)ㄴ 후에
	3A	N에 대해(서), N에 대한 N
	3B	V-는 길에
		V-는 바람에
	4A	N에 비해(서) A-(으)ㄴ 반면(에), V-는 반면(에)
	4B	N 만에
		N에 의하면
		V-는 김에
		N에 따라(서)
		N에 불과하다
		N에 의해(서)
		V-는 사이(에)
	5A	(A-(으)ㄴ/V-는) N에 (A-(으)ㄴ/V-는) N
		V-는 등 (N에) 재능[능력]을 발휘하다, N에 재능[능력]을 발휘하다
		A-(으)ㄴ/V-는 데(에) 반해
		A-(으)ㄴ/V-는 데(에) 비해
		N의 특징은[문제는] A/V-다는 데(에) 있다
		V-(으)ㄴ에 따라
		A/V-다는 응답이[응답자가] N에 달하다
		N은/는 N에 그치다[불과하다]
		N에 한하여
		A/V-(으)ㄴ에 틀림없다, N임에 틀림없다
	5B	N에 대한 논란이 있다[뜨겁다/일다], A-(으)ㄴ가/V-는가에 대한 논란이 있다[뜨겁다/일다]
	6A	A/V-건 (간에)
		N에도 불구하고
		A-(으)ㄴ/V-는 까닭에
		V-(으)ㄴ 바에는[바에야] (차라리)
	6B	A/V-던 차에[차이다]
		N에 지나지 않다
		V-(으)ㄴ 끝에
에서	1A	N에서
	1B	N에서 N까지
	2B	N 중에(서)
	4B	A-다는 것은 N에서 알 수 있다, V-ㄴ/는다는 것은 N에서 알 수 있다
	5A	N에서 N의 비중이 높다[크다, 작다, 낮다], N에서 N이/가 차지하는 비중이 높다[크다, 작다, 낮다]
	5B	이상에서[위에서, 앞에서] 본[말한, 이야기한] 바와 같이
	6A	N에서 보다
	1B	N(으)로
	2A	N(으)로
	3B	N(으)로 유명하다
	4A	A/V-(으)ㄴ 정도로 V-(으)ㄴ 채(로)
	4B	A-다는 것은 N(으)로 알 수 있다, V-ㄴ/는다는 것은 N(으)로 알 수 있다

(으)로	5A	N을/를 시작으로 N을/를 거쳐 N을/를 말다[하다]
		N의 (대표적인) 예로 N을/를 들다[N이/가 있다]
		N(으)로 인해
		한마디로 말하자면[말해서]
		N을/를 N(으)로 꼽다, N이/가 N(으)로 꼽히다
	5B	N을/를 계기로
		한편으로(는)
		N을/를 바탕으로
	6A	N(으)로 보다
		A-(으)ㄴ/V-는 까닭으로
	6B	N(으)로 말미암아

<표 I -8> ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’가 포함된 문법과 표현 2

‘에’는 총 37개의 문법과 표현이 초급 7개, 중급 12개, 고급 18개로 나뉘어 있으며, ‘에서’는 총 7개의 문법과 표현이 초급 3개, 중급 1개, 고급 3개로, ‘(으)로’는 총 17개의 문법과 표현이 초급 2개, 중급 4개, 고급 11개로 구분되어 있다. IV장에서 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 원형 장면과 구체적인 상황을 연결시키는 교육적인 처치가 가능하다면, 원형 장면은 <표 I -7>이나 <표 I -8>에 제시된 표현에서도 떠오를 수 있을 것이고, 언어 직관을 교육한다는 본고의 목표도 달성할 수 있을 것이다.

3. 연구 대상 및 방법

II장에서는 먼저 인지적 접근법의 의미관을 살펴본다. 구체적으로는 한국어 조사의 원형 의미(개념), 원형 장면, 동기화, 의미망 이론과 한국어 교육에서 관련 연구들을 검토하여, 인지적 접근법에 의한 한국어 조사 교육의 이론적인 틀을 마련하는 것이다. III장에서는 설문 조사와 통계 분석을 통해 모어 화자와 중·고급 학습자의 머릿속에서 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 세부 의미들이 어떻게 구조화되어 있는지 추론하고, 말뭉치 빈도 분석을 통해 중·고급 학습자의 표현도 분석한다. 그리고 학습자들의 이해와 표현 분석을 바탕으로 한국어 교육용 의미망을 구성한다. IV장에서는 의미망을 이해하는 수단으로서 원형 장면의 의의를 밝히고, 원형 장면의 도식성을 교재의 삽화에 대입하여 삽화를 문법 설명 매개체로 삼는

다. 그리고 삽화를 이용한 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 교육 내용과 수업 모형을 마련한다. 본고의 연구 대상과 방법은 아래 <표 I-9>와 같다.

목차	연구 대상	연구 방법
II. 인지적 접근법 적용을 위한 이론적 전제		
1. 인지적 접근법의 의미관	- 다의성, 원형 의미, 원형 장면, 동기화, 의미망	문헌 연구
2-4. 주격·목적격 조사, 보조사, 부사격 조사	- 주격·목적격 조사, 보조사, 부사격 조사에서 원형 의미, 원형 장면, 동기화, 의미망 - 주격·목적격 조사, 보조사, 부사격 조사에서 인지적 접근법을 적용한 문법 설명	
III. 교육용 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 의미망 구성		
2. 세부 의미들 간 유사성 인식 조사	- 모어 화자와 중·고급 학습자가 인식하는 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 세부 의미들 간 유사성 정도	설문지, SPSS 분석
3. 한국어 학습자 말뭉치 빈도 분석	- 4급과 6급 학습자의 말뭉치에서 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 세부 의미들의 빈도 분석	EXCEL 분석
4. 교육용 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 의미망	- 한국어 교육용 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 의미망 구성	
IV. 인지적 접근법에 의한 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육 방안		
1. ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육의 목적과 목표	- ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육의 목적과 목표	문헌 연구, 교재 분석
2. ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육 내용	- 원형 의미 그룹과 확장 의미 그룹의 교육 내용	
3. ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육의 방법	- 전통적인 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 문법 제시 방법 - 인지적 접근법에 의한 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 문법 제시 방법	
4. 인지적 접근법에 의한 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육의 실제	- 고급 학습자를 대상으로 한 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 수업 모형	

<표 I-9> 연구 대상 및 방법

한편 III장에서 세부 의미들 간 유사성 인식 조사와 한국어 학습자 말뭉치 빈도 분석은 <표 I-10>과 같은 일정과 규모로 진행되었다¹⁸⁾.

세부 의미들 간 유사성 인식 조사			
구분		예비 조사	본조사
기간		2017년 6월	2017년 6월-2018년 1월
피험자	모어 화자	1명	30명
	중·고급 학습자	1명 (1개국)	55명 (9개국)
한국어 학습자 말뭉치 빈도 분석			
구분		말뭉치 검색	세부 의미 태깅
대상		형태 분석 말뭉치에서 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 사례 (4, 6급)	
기간		2017년 8월, 2018년 2월	2017년 9월-2018년 2월
건수		16,304건	16,138건

<표 I-10> III장의 인식 조사와 빈도 분석의 일정과 규모

18) 구체적인 자료 수집과 분석 방법은 III장 1절에서 설명하였다.

Ⅱ. 인지적 접근법 적용을 위한 이론적 전제

1. 인지적 접근법의 의미관

1.1. 다의성

타일러와 에반스(Tyler & Evans, 2003; 김동환·김주식, 2004:53, 60)에 따르면 인간의 경험 세계는 인지 능력으로 중재되는 세계이며 이러한 세계는 사고와 개념을 발생시킨다고 한다. 인지적 관점을 지닌 연구자들은 인간이 언어를 사용하여 사고와 개념을 표현하며, 언어의 의미는 본질적으로 개념적이라 생각한다. 즉 “어떤 사물이 지니고 있는 의미란 그것을 접한 사람이 그 사물에 대해 어떤 개념을 가지고 있는가의 문제로 본다”는 것이다(이현근, 1999:170). 연구자들은 또 “언어의 ‘구분되는’ 부분들은 모두 다의성(polysemy)을 보여 준다(Evans, 2007; 임지룡·김동환, 2010:199)”고도 생각하는데, 별개인 것처럼 보이는 것들도 개념적으로 하나의 범주로 볼 수 있다면, 그것은 다의성을 지닌다고 할 수 있는 것이다. 인지언어학에서는 다의성을 범주화(categorisation)의¹⁹⁾ 한 형태로 간주한다.

한편 언어 형태는 해당 언어 형태가 새로운 구성원을 추가하기가 쉬운지 어려운지에 따라 개방 부류 형태(open class form)와 폐쇄 부류 형태(closed class form)로 구분할 수 있는데, 개방 부류는 언어의 내용 의미를, 폐쇄 부류 형태는 언어의 도식적(문법적 또는 기능적) 의미를 제공한다(Evans, 2010; 임지룡·김동환, 2010:37, 187). 인지언어학에서는 언어의 구분되는 모든 부분들이 다의성을 지닌다고 가정하므로, 폐쇄 부류도 다의성을 지닌다고 한다(Evans & Green, 2006; 임지룡·김동환,

19) 범주화란 비슷하다고 판단되는 사물들과 사건들을 한데 묶는 것이다(이현근, 1999:170).

2008:56). 한국어 조사는 폐쇄 부류에 속한다. 따라서 인지적 관점에서는 한국어 조사의 의미는 개념이며, 별개처럼 보이는 세부 의미들도 하나의 범주, 즉 다의성을 지닌 하나의 개념으로 파악할 수 있는 것이다.

그러나 개방 부류 형태와 폐쇄 부류 형태 사이는 경계가 명확한 것이 아니다. 예를 들어 ‘말고’의 경우 『연세한국어사전』과 『고려대 한국어 대사전』에서는 조사로, 『표준국어대사전』에서는 동사 ‘말다’의 특수한 용법으로 보고 있다(김영찬, 2015:1). 사실 인지적 접근법에서는 개방 부류 형태와 폐쇄 부류 형태를 원칙적으로 구분하지 않으며, 하나의 연속체를 이루는 것으로 본다(Evans, 2007; 임지룡·김동환, 2010:37, 157). 개방 부류 형태와 폐쇄 부류 형태가 연속체를 이루게 되는 과정을 보여주는 인지언어학의 한 연구 분야로 문법화(grammaticisation) 연구가 있다. 문법화 연구에서는 “어휘적 낱말이나 내용어가 문법적 기능을 획득하거나 기존의 문법적 단위가 더욱 문법적인 기능을 획득하는 과정(Evans, 2007; 임지룡·김동환, 2010:124)”을 보여준다. 인지적 접근법에서는 언어 자체가 아니라 언어를 사용하는 사람들에게 관심을 두므로, 문법화 연구에서도 언어의 변화 기제를 언어 자체가 아니라 인간의 인지 과정에서 찾는다. 문법화 연구에서는 동일한 어원에서 통시적인 축을 따라 생긴 각종 문법소들이 공시적으로 여러 층위를 이루면서 다의적으로 분포하게 되었다고 한다(이성하, 2016:57). 타일러와 에반스(Tyler & Evans, 2003; 김동환·김주식, 2004:33)에서는 이를 두고 “어휘 항목과 연상되는 공시적인 의미 망조직은 역사의 산물”이라고 하였다.

따라서 한국어 조사의 다의성과 의미 망조직도 한국어 화자들이 만들어 낸 역사적인 산물로 볼 수 있을 것이다. 의미는 개념적이고 다의성을 지니며, 이러한 의미의 특성은 폐쇄 부류인 한국어 조사에서도 나타난다. 그리고 어떤 낱말이 현재 가지고 있는 세부 의미들과 그들의 관계는 범시적(panchrony)²⁰⁾인 시각으로 보아야 한다. 본고에서는 한국어 조사 교육에서 이러한 관점을 적용하여 학습자들이 조사를 보다 일관되게 이해할 수 있도록 도울 것이다.

20) 범시는 통시와 공시가 통합된 것으로 이해할 수 있다(구본관, 2005:338).

1.2. 원형 의미와 원형 장면

I 장에서 언급했듯이 ‘원형 의미’란 “다의적 범주를 대표할 수 있는 기본적인 전형적인 의미”(임지룡, 1997:239)이며, ‘중심 의미’나 ‘기본 의미’로도 불린다. 임지룡 외(2014:228)에 따르면 원형 의미는 확장 의미와, 중심 의미는 주변 의미와, 기본 의미는 파생 의미와 대응되는 것으로, 서로 다른 용어가 아니라 어떤 측면에서 의미를 바라보느냐에 따라 달라지는 것으로 볼 수 있다. 이외에도 I 장에서 언급한 김미형(2011:25)의 ‘기본 전제’는 문법 형태소의 기본 의미를 뜻하는 것으로 김미형(2011)에서는 문법 형태소의 의미는 “그 형태소가 사용될 수 있는 전제적 사실에 해당하는 경우가 많기” 때문에 이 용어를 사용한다고 하였다. 정해권(2012:134)에서 사용한 ‘일차적 의미(primary senses)’는 영어 전치사를 연구한 타일러와 에반스(Tyler & Evans, 2003; 김동환·김주식, 2004:93, 96)에서 사용한 용어로, ‘가장 초기에 입증된 의미’, ‘의미 창조에서의 우월성’, ‘합성적 형태에서의 사용’, ‘다른 전치사와의 관계’, ‘문법적 예측’의 5가지 증거로 선택될 수 있는 의미이다. 본고에서는 의미는 개념이며 개념은 언어로 사용되기 위해 도식, 즉 심상(心象)이나 장면을 만든다는 인지적 관점을 취하고, ‘원형 장면’이라는 용어와도 연계될 수 있도록 ‘원형 의미’라는 용어를 사용하기로 한다. 본고의 ‘원형 의미’는 위에서 설명한 ‘중심 의미’, ‘기본 의미’, ‘기본 전제’, ‘일차적 의미’의 뜻과 같다.

기어랏츠와 쿠이켄즈(Geeraerts & Cuyckens, 2007; 김동환, 2011:673)에 따르면 언어의 이해와 습득의 관점에서 기본 의미란 “가장 ‘문자적인’ 의미가 아니라 가장 현저한 의미로 제일 먼저 습득되고, 제일 먼저 사용되고 이해되는 의미”라고 한다. 따라서 원형 의미를 선택할 때는 빈도나 이해와 습득 순서를 고려해야 할 것이다. 본고에서는 III장에서 「한국어 학습자 말뭉치 - 형태 주석 말뭉치」의 사용 빈도를 검토하여 원형 의미를 선택할 때 참고하였다. 다음으로 타일러와 에반스(Tyler & Evans, 2003; 김동환·김주식, 2004:93, 96)의 일차적 의미를 선택하는 5가지 조건

을 살펴보면, 먼저 ‘가장 초기에 입증된 의미’는 역사적인 검토가 필요하다. 하이네 외(Heine et al., 1991; 이정애 재인용, 1998:158)에서는 문법화의 과정이 “사람(person)>대상(object)>행위(activity)>공간(space)>시간(time)>속성(quality)”의 순으로 진행된다고 하였으므로, III장에서 부사격 조사 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 원형 의미와 동기화를 검토할 때 ‘공간>시간>속성’의 순서를 참고하였다. 그리고 원형 의미의 ‘의미 망조직에서의 우월성’은 III장에서 포괄적인 하나의 원형 의미와 장면을 찾음으로써 증명하고자 하였다. ‘합성적 형태에서의 사용’은 I 장에서 언급한 정지호(2016)의 ‘에’ 제약 연구와 원형 의미를 관련지음으로써, ‘다른 전치사와의 관계’는 ‘에’와 ‘에서’, ‘에’와 ‘(으)로’가 어떻게 서로 구분되는지를 검토함으로써, ‘문법적 예측’은 전체 의미망에서 거리가 가장 먼 세부 의미들의 동기화 과정을 밝힘으로써 증명하고자 하였다.

앞서 인지적 접근에서는 의미는 개념이며, 개념은 언어로 사용되기 위해 도식, 즉 심상이나 장면을 만든다고 하였다. 원형 의미에 대한 적절한 심상은 다의어에서 범주 안의 의미들을 일관된 방식으로 이해하는 데 도움을 주는데, ‘원형 장면’은 이러한 추상적인 원형 의미에 관한 심상이다. 원형 장면은 개별적인 장면에서 볼 수 있는 세부 내용이 없다는 점이 특징이므로, 언어 사용 시 다양한 맥락에서 적용될 수 있다. 즉 원형 장면은 의미를 합리적이고 경제적으로 파악할 수 있는 직관적인 방법이다. 본고의 II장에서는 한국어 조사를 대상으로 연구자들이 제시한 원형 의미와 장면을 살펴보고, III장에서는 앞서 언급한 내용들을 고려하여 한국어 교육용 원형 의미와 원형 장면, 그리고 동기화에 따른 의미망을 구상하였다.

1.3. 동기화와 의미망

리틀모어(Littlemore, 2009; 김주식·김동환, 2012:203)에 따르면 인지적 접근법에서 ‘동기화’는 학습자의 학습 계기가 아니라, 언어 자체에 적용되어 지금처럼 말하게 된 데는 이유가 있다는 사실을 가리키는 것이다.

동기화는 언어의 자의성과 대조하여 생각해 볼 수 있는 것으로 “인지적 작용과 언어의 구조화 사이에 맺어진 일정한 관련성(임지룡 외, 2014:59)”을 말하다. 즉 언어의 일부 양상들이 지금과 같은 모습으로 맺어지게 된 원인을 사람들의 인지 능력으로 예측할 수 있다는 것이다. 따라서 언어 교육에서 동기화 이론을 적용하게 되면, 교사는 학습자들에게 표현을 암기시키는 것이 아니라 왜 지금처럼 말하게 되었는지를 설명하게 되고, 학습자들은 의미를 탐구할 수 있게 된다고 한다(Littlemore, 2009; 김주식·김동환, 2012:203). 인지적 접근법에서는 원형 의미가 동기화의 과정을 통해 확장되며, 확장 의미들은 연결망, 즉 의미망을 형성한다고 본다. 의미망을 형성하는 과정은 언어 단위가 다의성을 띠게 과정이며 앞서 언급했듯이 범시적인 시각으로 바라보아야 한다. 에반스와 그린(Evans & Green, 2006; 임지룡·김동환, 2008:353)에 따르면 의미망은 원형 의미로부터 확장된 비슷하지만 구분되는 의미들이 어떻게 머릿속에 저장되는지에 대한 모형이라고 한다.

교육적 관점에서 동기화와 의미망 이론은 다의어를 일관되게 파악하여 학습자의 학습 부담을 덜어주는 데 도움이 된다. 또한 원형 의미와 확장 의미들의 유사성을 원형 장면을 매개로 하여 시각적으로 파악할 수 있게 된다면, 의미망 안의 별개처럼 보이는 의미들을 효과적으로 기억하는 데 도움을 줄 것이다. 본고의 III장에서는 부사격 조사 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’를 대상으로 한국어교육용 의미망을 구성하고, 의미망에서 원형 장면(도식)으로 의미들 간의 동기화를 직관적으로 설명하고자 하였다. 다음 절에서는 부사격 조사에 대한 본격적인 논의로 넘어가기 전에 주격·목적격 조사와 보조사에 관한 인지적 관점의 선행 연구들부터 살펴보고자 하자. 주격·목적격 조사와 보조사를 부사격 조사에 앞서 함께 다루는 이유는 인지적 접근법에 의한 선행 연구들에서 이들 조사를 계열 관계로 보았기 때문이다. 먼저 주격·목적격 조사에 대한 연구부터 살펴보자.

2. 주격·목적격 조사

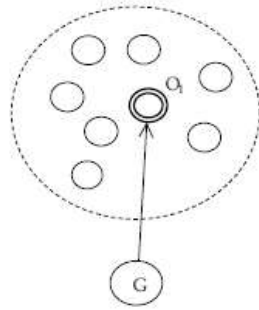
2.1. 원형 의미와 원형 장면

I 장에서 주격 조사 ‘이/가’와 목적격 조사 ‘을/를’은 서로 대체될 수 있는 보조사들(주로 ‘은/는’)과 비교하여 원형 의미와 동기화를 연구하였다고 하였다. 여기에서는 <표 I-2>에서 소개한 정병철(2010ㄱ), 김미형(2011, 2012), 황주원(2012)의 연구를 통해 ‘이/가’와 ‘을/를’의 원형 의미와 원형 장면을 살펴보자. I 장에서 언급했듯이 정병철(2010ㄱ)의 연구에서는 주의 이론으로 한국어의 주어 현상을 설명하였다. 정병철(2010ㄱ)에 따르면 주의에는 ‘외인성(外因性) 주의’와 ‘내인성(內因性) 주의’가 있는데, ‘이/가’는 외인성 주의를, ‘은/는’은 내인성 주의를 표시한다고 한다. 외인성 주의는 “자동차의 급제동 소리나 건물이 무너지는 소리 등”의 외부 요인이 자동적(automatic)으로 이끌어 내는 주의를, 내인성 주의는 “사람이 많은 서울역 광장에서 친구를 찾을 때”와 같이 내부 요인, 여기에서는 친구를 찾으려는 목적이 비자동적(nonautomatic)으로 주의를 이끌어 내는 것을 말한다(정병철, 2010ㄱ:124). 먼저 ‘이/가’와 외인성 주의를 살펴보도록 한다. 예문 (1)을 보자.

(1) 만수는 계단을 올라올 때 흘린 목걸이를 찾기 위해 방향을 돌렸다. 그 때 어디선가 화재를 알리는 **경보**가 울렸다. 창밖을 보니 **연기**가 피어오르고 있었다. **왼쪽 유리창**이 깨지면서 **파편**이 튀었다. 일단 살아야겠다는 생각에 미친 듯이 계단을 뛰어 내려갔다. 몇 걸음이나 갔을까? 왼쪽 발에 뭔가 **뽕히**는 것이 있었다. 그것은 그가 찾던 목걸이다(정병철, 2010ㄱ:134).

정병철(2010ㄱ:134)에 따르면 예문 (1)의 ‘경보’, ‘연기’, ‘왼쪽 유리창’, ‘파편’, ‘뽕히는 것’은 외부 요인으로, 자동적으로 만수의 주의를 이끌어 낸 것이다. 예문 (1)의 외인성 주의는 ‘은/는’으로 나타내면 어색하거나 비문이 된다. 정병철(2010ㄱ:134)에서는 예문 (1)과 같은 외인성 주의의

주의 선택 과정을 [그림 II-1]로 나타내었다.



[그림 II-1] 외인성 주의의 주의 선택 과정(정병철, 2010ㄱ:134)

[그림 II-1]에서 G는 배경(Ground), 배경 중에서도 발화 참여자이고, O는 개념화의 대상(Object)이다. [그림 II-1]을 보면 가는 화살선(→)으로 표시되는 외인성 주의가 자동적으로 주의를 이끌어 내는 대상 O₁에 주어진다. O₁은 자동적으로 주의를 이끌어 내는 두드러진 대상이므로 겹선의 원(◎)으로 표시된다. 예문 (1)의 ‘정보’, ‘연기’, ‘왼쪽 유리창’, ‘파편’, ‘뺨치는 것’은 모두 가는 화살선과 겹선의 원으로 표시되는(→◎) 외인성 주의를 이끌어 내는 대상이다. 따라서 정병철(2010ㄱ)의 연구에서 ‘이/가’의 원형 의미는 ‘외부 요인이 자동적으로 주의를 이끌어 내는 외인성 주의’로, 원형 장면, 즉 원형 의미의 도식은 ‘화살선과 겹선의 원(→◎)’으로 표시할 수 있을 것이다.

다음으로 김미형(2011, 2012)은 ‘이/가’, ‘을/를’과 ‘은/는’의 기본 전제, 즉 화자가 ‘이/가’, ‘을/를’과 ‘은/는’을 사용할 수 있는 상황에 대한 인식이 서로 다르다고 하였다. 김미형(2011:29; 2012:13)에서는 ‘이/가’와 ‘을/를’은 술어가 화자의 인식에서 고정되어 있을 때 사용된다고 하였다.

‘이/가’	<u>A (B / C...)</u> - 가 P	술어가 고정되어 있고 주어의 자매항 중 선택
‘을/를’	<u>F (G / H...)</u> - 를 P	술어가 고정되어 있고 목적어의 인식 자매항 중 하나를 선택함.

<표 II-1> ‘이/가’와 ‘을/를’의 기본 전제²¹⁾(김미형, 2011:29; 2012:13)

21) A=주어, P=술어, B·C=주어의 자매항, F=목적어, G·H=목적어 자매항(김미형, 2011:29, 2012:13).

<표 II-1>의 상황 인식을 예문 (2)와 (3)을 통해 살펴보자.

(2) 아, 듬뿍 듬뿍 넣어야 **빨래**가 깨끗하지(한국방송광고공사 홈페이지; 김미형, 2011:32 재인용).

(3) 훌륭한 인격을 갖춘 사람은 스스로 배우거나 주변 사람들에게 가르침을 받아서 자기에게 닥치는 **상황**을 올바르게 바라본다(소셜애니멀, 데이브드 브룩스 2011:125; 김미형, 2012:10 재인용).

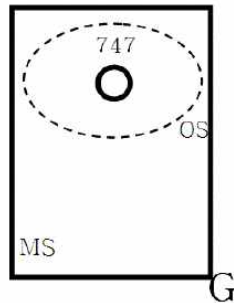
예문 (2)는 세제를 듬뿍 넣는 상황이므로 빨래는 당연히 깨끗할 것이다. 화자는 술어를 ‘깨끗하다’의 고정된 것으로 인식하고, 주어를 다른 무엇이 아닌 ‘빨래’라는 선택된 것으로 인식한다(김미형, 2011:32). 그리고 예문 (3)에서는 상황을 ‘올바르게 바라본다’나 ‘그릇되게 바라본다’의 문제가 아니라, ‘올바르게 바라본다’는 것은 다른 무엇이 아닌 ‘자기에게 닥치는 상황’이라는 인식이 깔려있다(김미형, 2011:10). 김미형(2011, 2012)의 연구에서 ‘이/가’와 ‘을/를’의 원형 의미는 ‘술어가 고정되어 있고 주어나 목적어의 자매항 중 선택하는 상황 인식’으로 이해할 수 있다.

마지막으로 황주원(2012)은 ‘이/가’, ‘을/를’, ‘은/는’, ‘만’, ‘도’, ‘Ø(영형태)’를 ‘인식적 배경화 조사’라고 하였다. I 장의 내용을 반복하자면, 화자와 청자가 발화 맥락 전반에서 어떠한 지식을 가지고 공유하는 지를 나타내는 조사라는 것이다. 황주원(2012:87)에서는 ‘이/가’와 ‘을/를’이 여타 실체의 존재가 전제되지 않는 단독 장면에 윤곽(profile)을²²⁾ 부여하는 조사라고 하였다. 예문 (4)를 보자.

(4) **747 비행기**가 이륙한다(황주원, 2012:68).

황주원(2012:73)에 따르면 예문 (4)에서 화자와 청자는 발화 맥락 전반에서 747 비행기의 존재만 전제되었음을 인식한다. [그림 II-2]를 보자.

22) 윤곽은 주의를 집중하게 되는 부분이며, 명시적으로 언급되는 부분이다(Evans & Green, 2006; 임지룡·김동환, 2008:177).



[그림 II-2] 예문 (4)의 장면(황주원, 2012:73)

[그림 II-2]에서 OS는 화·청자가 인식하는 객관적 장면(Objective Scene), 즉 직접 서술 범위를 나타내며, 예문 (4)에서는 화자와 청자의 인식 속에 존재하는 비행장을 의미한다. 그리고 MS는 세상 지식이 포함된 최대 서술 범위(Maximal Scope)를, G는 인식적 배경화(Grounding)를 의미한다. 굵은 선은 윤곽이 부여된 것을 나타내는데, 747 비행기(작은 원)와 최대 서술 범위(사각형)에 윤곽이 부여되었다. 예문 (4)에서 화자와 청자는 발화 맥락 전반에서 747 비행기의 존재만 전제되었음을 인식한다고 하였다. 즉 화자와 청자의 세상 지식이 포함된 최대 서술 범위에서(MS 윤곽 부여) 747 비행기의 존재만(작은 원 윤곽 부여) 인식되는(G) 것이다. 황주원(2012)의 연구에서 ‘이/가’와 ‘을/를’의 원형 의미는 ‘여타 실체의 존재가 전제되지 않는 단독 장면에 윤곽을 부여하는 것’으로 해석할 수 있다.

정병철(2010ㄱ)에서 ‘이/가’가 자동적으로 주의를 이끌어 내는 두드러진 대상인 외인성 주의라는 설명, 김미형(2011, 2012)에서 ‘이/가’와 ‘을/를’이 주어와 목적어의 여러 선택항 중에서 하나를 선택하는 상황이라는 설명, 황주원(2012)에서 ‘이/가’와 ‘을/를’이 단독 장면에 윤곽을 부여하는 것이라는 설명은 모두 같은 맥락으로 볼 수 있다. 그리고 [그림 II-2]에서 최대 서술 범위에 윤곽을 부여한 것은 정병철(2010ㄱ)에서 화살선(→)으로 표시한 것과 유사하다.

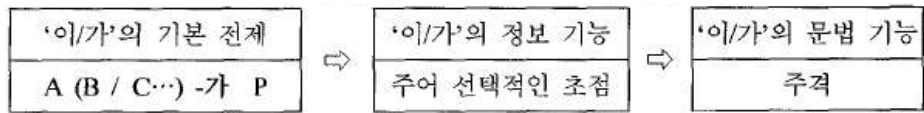
2.2. 동기화와 의미망

『표준국어대사전』에서는 주격 조사 ‘이/가’와 목적격 조사 ‘을/를’의 의미를 <표 II-2>와 같이 설명하였다. 선행 연구에서 ‘을/를’의 동기화와 의미망에 대한 연구는 없으므로 여기에서는 ‘이/가’에 대해서만 검토하도록 한다.

이/가 (검색:가11)
[1] ((받침 없는 체언 뒤에 붙어))
① 어떤 상태나 상황에 놓인 대상, 또는 상태나 상황을 겪거나 일정한 동작을 하는 주체를 나타내는 격 조사. 문법적으로는 앞말이 서술어와 호응하는 주어임을 나타낸다.
② (('되다', '아니다' 앞에 쓰여)) 바뀌게 되는 대상이나 부정(否定)하는 대상임을 나타내는 격 조사. 문법적으로는 앞말이 보어임을 나타낸다. 바뀌게 되는 대상을 나타낼 때는 대체로 조사 '로'로 바뀔 수 있다.
[2] ((받침 없는 체언이나 부사어 뒤, 또는 연결 어미 '-지'나 '-고 싶다' 구성에서 본동사의 목적어나 받침 없는 부사어 뒤에 붙어))
③ 앞말을 지정하여 강조하는 뜻을 나타내는 보조사. 연결 어미 '-지' 뒤에 오는 '가'는 '를'이나 '르'로 바뀔 수 있으며, 흔히 뒤에는 부정적인 표현이 온다.
을/를 (검색:를)
[1] ((받침 없는 체언 뒤에 붙어))
① 동작이 미친 직접적 대상을 나타내는 격 조사.
② 행동의 간접적인 목적물이나 대상임을 나타내는 격 조사.
③ 어떤 재료나 수단이 되는 사물임을 나타내는 격 조사.
④ '가다', '걷다', '뛰다' 따위의 이동을 표시하는 동사와 어울려서 동작이 이루어지는 장소를 나타내는 격 조사.
⑤ '가다', '오다', '떠나다' 따위의 동사들과 어울려 일정한 목적을 가지고 이동하고자 하는 곳을 나타내는 격 조사. '에'보다 강조하는 뜻이 있다.
⑥ 가다, '오다' 따위와 함께 쓰여, 그 행동의 목적이 되는 일을 나타내는 격 조사.
⑦ 행동의 출발점을 나타내는 격 조사.
⑧ 어떤 행동이 비롯되는 곳. 또는 그 일을 나타내는 격 조사.
⑨ 동작 대상의 수량이나 동작의 순서를 나타내는 격 조사.
[2] ((조사 '에, 으로', 연결 어미 '-아, -게, -지, -고', 받침 없는 일부 부사 뒤에 붙어))
강조하는 뜻을 나타내는 보조사.

<표 II-2> '이/가'와 '을/를'의 의미

‘이/가’의 동기화와 의미망에 대한 연구로는 김미형(2011), 황주원(2012)이 있었다. 먼저 김미형(2011:47)에서는 <표 II-3>과 같이 ‘이/가’의 원형 의미, 즉 ‘술어가 고정되어 있고 주어의 자매항 중 선택하는 상황 인식’이 문장 의미로 이어지고 마지막에는 문법적 기능까지 이어진다고 보았다.



<표 II-3> ‘이/가’의 동기화(김미형, 2011:47)

<표 II-3>의 동기화 과정을 <표 II-2>의 ‘이/가’의 의미와 비교해 보면, ③의 지정·강조의 보조사 의미가 ①과 ②의 격조사 의미로 확장되는 것으로 이해할 수 있다. ‘이/가’는 의미가 많지 않으므로 동기화 과정을 이해하면 머릿속에서 자연스럽게 의미망을 떠올릴 수 있다.

황주원(2012)에서는 김미형(2011)과 같이 직접적인 동기화의 순서를 제시하지는 않았으나 ‘이/가’의 원형 의미의 어떤 특성이 동기화의 기제가 되는지를 설명하였다. 황주원(2012)에서 제시한 ‘이/가’의 원형 의미는 ‘여타 실체의 존재가 전제되지 않는 단독 장면에 윤곽을 부여하는 것’이었다. 황주원(2012:78)에 따르면 ‘이/가’는 단독 장면에 윤곽을 부여하기 때문에 선행절의 장면이 후행절로 지속되는 데 한계를 지닌다고 한다. 예문 (5)를 보자.

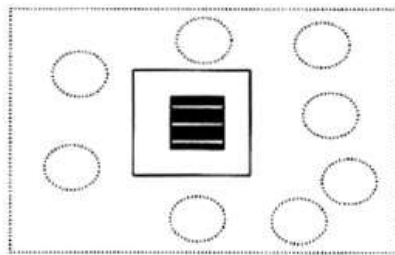
(5) 영화가 울어서 울었다(황주원, 2012:78).

예문 (5)에서 후행절의 주체는 영화가 아닌 다른 사람이다. 황주원(2012:78-79)에 따르면 선행절에서 ‘영화’라는 단독 장면에 윤곽을 부여했기 때문에 ‘울다’라는 선행절의 사건이 끝나면 선행절의 배경화가 소멸된다고 한다. 장면을 지속 시키지 못하는 ‘이/가’는 자연스럽게 초점화의 역할을 하게 되므로(황주원, 2012:85), ‘이/가’의 원형 의미는 <표 II-2>의 ③, 지정·강조의 보조사 의미로 동기화될 수 있을 것이다.

2.3. 인지적 접근법을 적용한 문법 설명

<표 I-3>에서 소개한 오현정(2011), 성진선(2015), 김미형(2015), 김

영일(2016)의 연구에서는 앞서 언급한 인지적 관점의 이론들을 바탕으로 주격 조사 ‘이/가’의 교육 방안을 마련하였다. 먼저 오현정(2011)은 고급 학습자를 대상으로 한 교육 방안을 마련하였으며, 문법을 제시할 때 원형 장면을 제시하고 이를 구두로 설명하는 방식을 택하였다. [그림 II-3]은 오현정(2011:206)에서 제안한 ‘이/가’의 원형 장면이며 <표 II-4>는 원형 장면에 대한 설명이다.



[그림 II-3] ‘이/가’의 원형 장면 제시(오현정, 2011:206)

점선 외부상자	영향력이 거의 없는 공간
내부 상자	실존하는 공간이며 유일하게 하나만 존재함
가로줄 네모	선택항이며 새롭게 등장한 존재이기 때문에 신정보를 내포하고 있으며, 내부 상자에서 유일한 존재이기 때문에 관심과 주의를 끄
점선 원	가로줄 네모와 다른 공간에 존재하고 있으며 존재 자체에 대한 의미가 약하다. 다시 말해 가로줄 네모와 비교대상이 되지 않음
※ 내부 상자는 기존에 존재하지 않던 새로운 공간이 생긴 것임. 따라서 가로줄 네모는 새로운 존재로 새로운 정보를 제공함. 또한 문장에서는 내부 상자라는 상황 또는 공간만 두드러지게 보이나 점선 외부상자도 함께 존재하고 있음을 기억함	

<표 II-4> ‘이/가’의 문법 제시 1 - 구두 설명(오현정, 2011:206)

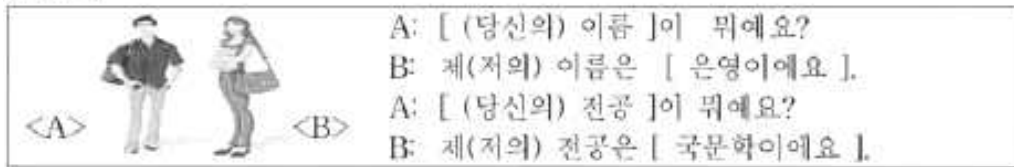
오현정(2011)의 교육 방안은 앞서 살펴본 국어학의 선행 연구들을 반영한 내용이나 원형 장면과 그에 대한 설명이 지나치게 추상적이므로 교실에서는 사용할 수 있을지 의문이 든다.

성진선(2015)은 초급 학습자를 대상으로 한 교육 방안을 마련하였다. 초급 학습자를 대상으로 하였기 때문에 원형 의미를 직접적으로 제시하지 않았으며 예문을 입력 강화와 삽화로 설명하여 학습자들이 원형 의미를 추측할 수 있게만 하였다. [그림 II-4]는 성진선(2015:20)에서 ‘이/가’가 들어간 예문을 입력 강화로 제시한 것이며 [그림 II-5]는 성진선(2015:21)에서 ‘이/가’가 들어간 예문을 입력 강화와 삽화로 제시한 것이

다.

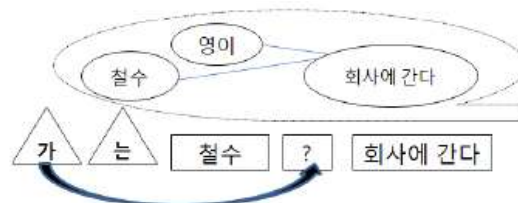


[그림 II-4] ‘이/가’의 문법 제시 2 - 입력 강화(성진선, 2015:20)



[그림 II-5] ‘이/가’의 문법 제시 3 - 입력 강화와 삽화(성진선, 2015:21)



김미형(2015)은 명확하게 학습 대상을 밝히지 않았지만 교수·학습 내용으로 미루어 보았을 때 고급 학습자를 대상으로 한 것으로 보인다. 김미형(2015)은 수업에서 사용할 교육 방안이 아닌 문법서와 교재의 기술 방안을 제안하였다. 김미형(2015:35)에서는 ‘이/가’의 원형 의미를 “문장의 술어에 대하여 주어가 여럿 인식되는 상황에서 어느 하나를 선택할 때 사용되는” 것이라고 하고 문법을 제시할 때는 [그림 II-6]과 같은 입력 강화의 방법을 사용하였다.



[그림 II-6] ‘이/가’의 문법 제시 4 - 입력 강화(김미형, 2015:35)

김미형(2015:36)은 ‘이/가’의 동기화 과정도 제시하였는데, 동기화 과정은 앞서 제시한 <표 II-3>과 같으므로 여기에서는 생략하였다. [그림 II-6]은 앞에서 제안된 교육 방안들보다 직관적이므로 학습자들이 더 이해하기 쉬울 것이다.

김영일(2016)도 초급 학습자를 대상으로 한 교육 방안을 마련하였으며 원형 의미를 직접적으로 제시하지 않았다. 성진선(2015)과 마찬가지로 예문을 입력 강화와 삽화로 설명하여 학습자들이 원형 의미를 추측할 수 있게만 하였다. [그림 II-7]은 김영일(2016:97)에서 ‘이/가’가 들어간 예문을 입력 강화 삽화로 제시한 것이다.

 스티븐 씨	 이름: 켈리 씨 아픈 곳: 머리
학교에 가요.	아파요.
히옌: 누가 학교에 갔어요? 나나: 스티븐 씨가 학교에 갔어요.	선생님: 누가 아파요? 학생: 켈리 씨가 아파요. 선생님: 어디가 아파요? 학생: 머리가 아파요.
	선생님: 누가 머리가 아파요? 학생: 켈리 씨가 머리가 아파요. 선생님: 켈리 씨는 어디가 아파요? 학생: 켈리 씨는 머리가 아파요.

[그림 II-7] ‘이/가’의 문법 제시 5 - 입력 강화와 삽화(김영일, 2016:97)

다음으로 3절에서는 보조사에 대한 인지적 관점의 선행 연구들을 살펴보기로 한다. 주격·목적격 조사와 보조사를 함께 다루는 이유는 앞서도 설명하였듯이 인지적 접근법에 의한 선행 연구들에서 이들 조사를 계열 관계로 보았기 때문이다.

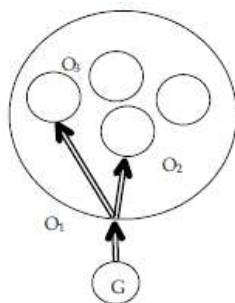
3. 보조사

3.1. 원형 의미와 원형 장면

보조사 중에서 가장 많이 연구가 된 보조사는 ‘은/는’이다. <표 I-1>에서 확인할 수 있었듯이 ‘은/는’은 가장 많이 쓰이는 보조사이며 주격 조사 ‘이/가’ 목적격 조사 ‘을/를’과 서로 대체될 수 있다. 인지적 관점에서 ‘은/는’을 연구한 것으로는 <표 I-2>에서 소개한 정병철(2010ㄱ), 김미형(2011, 2012), 황주원(2012), 홍수연(2013)의 연구가 있다. 정병철(2010ㄱ)에 따르면 ‘은/는’은 내인성 주의, 즉 내부 요인이 비자동적으로 주의를 이끌어 내는 것을 표시한다고 하였다. 예문 (6)을 보자.

(6) **가정**은 가족이 안주할 수 있는 장소를 가리키되 오직 물질적인 환경만을 의미하는 것이 아니라 가족구성원들이 건전하게 성장·발달할 수 있도록 기본적인 생존욕구를 충족시켜주고, 안식과 애정을 제공하는 보금자리이다 (브리태니커 백과사전; 정병철, 2010ㄱ:131-132 재인용).

정병철(2010ㄱ:131-132, 134)에 따르면 예문 (6)의 ‘가정’은 가정을 정의하려는 내부의 목적에 의하여 비자동적, 의식적으로 주의가 주어진 것이다. 때문에 ‘이/가’로 바꾸어 쓰면 비문이 된다. 정병철(2010ㄱ:132)에서는 예문 (6)과 같은 내인성 주의의 주의 선택 과정을 [그림 II-8]로 나타내었다.



[그림 II-8] 내인성 주의의 주의 선택 과정(정병철, 2010ㄱ:132)

[그림 II-8]에서는 먼저 ‘가정’인 O₁에 내인성 주의를 기울인다. 내인성 주의를 비자동적으로 주어지는 두드러진 주의이므로 꺾 화살선(⇒)으로, O₁은 이러한 주의를 받기만 하는 대상이므로 가는 원(○)으로 표시된다. 예문 (6)에서 화자의 내인성 주의를 O₁인 ‘가정’뿐만 아니라, 가정의 속성인 ‘안주할 수 있는 장소(O₂)’, ‘안식과 애정을 제공하는 보금자리(O₃)’ 등으로 이어진다(정병철 2010ㄱ:132). 따라서 정병철(2010ㄱ)의 연구에서 ‘은/는’의 원형 의미는 ‘내부 요인이 비자동적으로 주의를 이끌어 내는 내인성 주의’²³⁾로, 원형 장면은 ‘꺾 화살선과 가는 원(⇒○)’으로 표시할 수 있다.

김미형(2011:29, 2012:13)에서는 ‘은/는’이 주어나 목적어가 화자의 인식에서 고정되어 있을 때 사용된다고 한다.

23) 정병철(2010ㄱ:137)에서는 “비자동적이고 하향적인 의식적 주의 과정”으로 원형 의미를 설명하였다.

‘은/는’	A - 는 <u>P (Q / R…)</u>	주어가 고정되어 있고 술어의 자매항 중 선택
‘은/는’	F - 는 <u>P (Q / R…)</u>	목적어가 고정되어 있고 술어구의 인식 자매항 중 하나를 선택함.

<표 II-5> ‘은/는’의 기본 전제²⁴⁾(김미형, 2011:29; 2012:13)

<표 II-5>의 상황 인식을 예문 (7)과 (8)을 통해 살펴보자.

(7) 할아버지! **할아버지**는 채터누가에 가보셨어요?(포리스트 카터 지음/조경숙 옮김, 1996:63; 김미형, 2011:39 재인용)

(8) A:저는요 우리가 여기서 다른 나라 예를 우리나라에 적용한다는 건 참 좀 맞지 않다고 생각합니다.

B:아니, **참고**는 할 수 있는 거니까요(MBC 100분 토론; 김미형, 2012:10 재인용).

예문 (7)은 고정된 주어인 할아버지가 채터누가에 가 보았는지 아닌지를 궁금해 하는, 즉 주어가 고정되어 있고 술어의 자매항을 선택하는 ‘은/는’의 상황이며(김미형, 2011:39), 예문 (8)은 “참고는 할 수 있으나 그 이상은 아니라는 뜻”으로 술어인 ‘할 수 있다’와 ‘할 수 없다’ 중에서 ‘할 수 있다’를 선택한 것이라고 한다(김미형, 2011:10). 따라서 김미형(2011, 2012)의 연구에서 ‘은/는’의 원형 의미는 ‘주어나 목적어가 고정되어 있고 술어의 자매항 중 선택하는 상황 인식’이다.

황주원(2012)에서 ‘이/가’와 ‘을/를’의 원형 의미는 ‘여타 실체의 존재가 전제되지 않는 단독 장면에 윤곽을 부여하는 것’이었다. 황주원(2012)에 따르면 ‘은/는’, ‘만’, ‘도’는 ‘이/가’와 ‘을/를’과 반대로 여타 실체의 존재가 전제된 장면에서 사용된다. 예문 (9)~(11)을 보자.

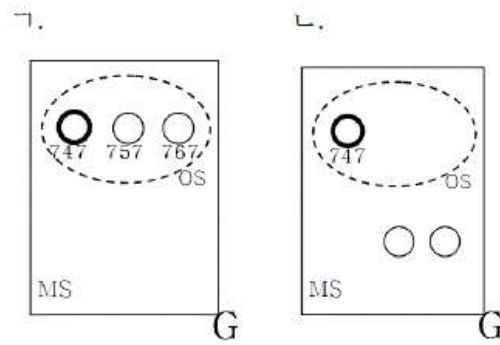
(9) **747 비행기**는 이륙한다.

(10) **747 비행기**만 이륙한다.

(11) **747 비행기**도 이륙한다(황주원, 2012:68).

24) A=주어, P=술어, Q·R=술어의 자매항, F=목적어(김미형, 2011:29, 2012:13).

황주원(2012:68-72)에 따르면 예문 (9)~(11)에서 화자와 청자는 발화 맥락 전반에서 747 비행기 외의 다른 비행기의 존재가 전제되었음을 인식한다. 그리고 ‘은/는’, ‘만’, ‘도’는 서술 관계에 따라 구분된다고 한다. [그림 II-9]를 보자.



[그림 II-9] 예문 (9)~(11)의 장면(황주원, 2012:71)

[그림 II-9]의 ‘ㄱ’의 경우 여타 실체인 757과 767 비행기가 존재하며 윤곽은 747에만 부여되었다. [그림 II-2]의 ‘이/가’와 달리 최대 서술 범위(MS)에는 윤곽이 부여되지 않았다. 황주원(2012:68-72)에 따르면 ‘ㄱ’은 ‘은/는’, ‘만’, ‘도’ 모두에 적용되는 장면이며, 최대 서술 범위가 아닌 서술 관계에 윤곽이 부여되었다고 한다. 서술 관계에 윤곽이 부여되었다는 설명은 김미형(2011, 2012)에서 ‘은/는’이 술어의 선택항 중에서 선택하는 상황이라는 설명과 같은 맥락으로 이해할 수 있다. [그림 II-9]의 ‘ㄱ’에서 윤곽이 부여된 서술 관계는 ‘은/는’의 경우 ‘대조 서술’, ‘만’은 ‘유일 서술’, ‘도’는 ‘중첩 서술’이다(황주원, 2012:68-72). ‘ㄴ’은 ‘도’에만 적용되는 장면인데, ‘은/는’과 ‘만’은 객관적 장면(OS)인 직접 서술 범위 내에서 서술 관계에 윤곽이 부여되고, ‘도’는 직접 서술 범위를 벗어나서도, 즉 화자와 청자의 인식 속에 존재하는 그 비행장이 아닌, 세상 지식 속의 다른 비행장에 757과 767 비행기가 있어도 서술 관계에 윤곽이 부여된다는 것이다. 황주원(2012)의 연구에서 ‘은/는’, ‘만’, ‘도’의 원형 의미는 ‘여타 실체의 존재가 전제는 장면에서 서술 관계에 윤곽을 부여하는 것’이며, 원형 장면은 [그림 II-9]와 같다. 서술 관계에 윤곽을 부여한 것은 정병철(2010ㄱ)에서 겹 화살선(⇒)으로 표시되는 내인성 주의와 김미형(2011, 2012)의 술어 선택 상황과 유사하다.

한편 정병철(2010ㄱ)과 같은 주의 이론을 사용한 홍수영(2013:58)의 연구에서는 ‘은/는’의 원형 의미가 “화자가 구문에 담화·상황적 요소를 첨가하여 창문화시키는 기능”이라고 하였다. ‘주의 창문화(windowing of attention)’란 “화자가 어떻게 특정한 장면에 참여하는 실체 쪽으로 청자의 주의를 돌리도록 의도하는 것(Evans & Green, 2006; 임지룡·김동환, 2008:212)”으로, 의도한다는 차원에서 의식적인 내인성 주의와 유사하게 이해할 수 있다.

3.2. 동기화와 의미망

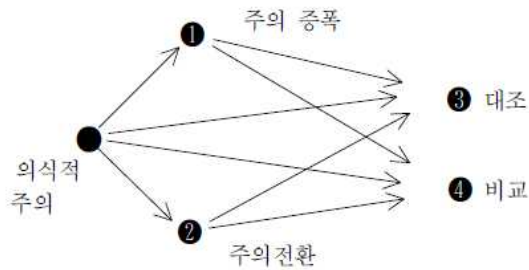
『표준국어대사전』에서는 보조사 ‘은/는’의 의미를 <표 II-6>과 같이 설명하였다.

은/는 (검색:는01)

- ① ((받침 없는 체언이나 부사어, 연결 어미 ‘-아’, ‘-게’, ‘-지’, ‘-고’ 합성 동사의 선행 요소 따위의 뒤에 붙어)) 어떤 대상이 다른 것과 대조됨을 나타내는 보조사.
- ② ((받침 없는 체언 뒤에 붙어)) 문장 속에서 어떤 대상이 화제임을 나타내는 보조사.
- ③ ((받침 없는 체언이나 부사어, 일부 연결 어미 뒤에 붙어)) 강조의 뜻을 나타내는 보조사.

<표 II-6> ‘은/는’의 의미

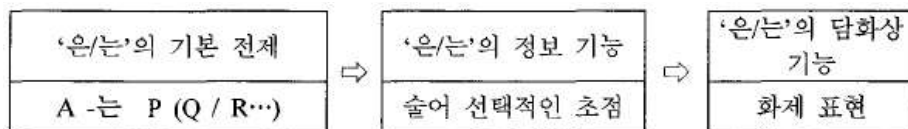
‘은/는’의 동기화와 의미망에 대한 연구로는 정병철(2010ㄱ), 김미형(2011, 2015), 황주원(2012), 홍수영(2013)이 있었다. 먼저 정병철(2010ㄱ)에서는 ‘은/는’의 원형 의미가 ‘내부 요인이 비자동적으로 주의를 이끌어 내는 내인성 주의’라고 하였다. 정병철(2010ㄱ:138)은 내인성 주의가 동기화되어 비교·대조의 의미까지 이어진다고 보고, [그림 II-10]과 같이 ‘은/는’의 의미망을 제시하였다.



[그림 II-10] ‘은/는’의 의미망(정병철, 2010:138)

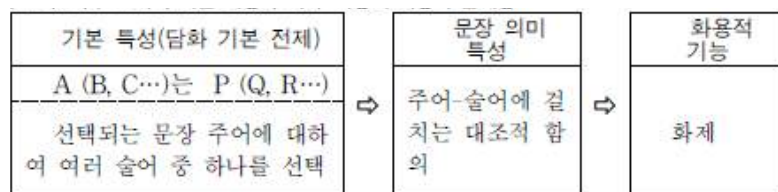
의식적인 내인성 주의는 앞서 살펴본 예문 (6)과 같이 한 대상에서 다른 대상으로 주의가 옮겨가면서 주의 증폭과 전환이 일어나고 이것이 자연스럽게 대조와 비교까지 동기화된다고 한다. [그림 II-10]의 동기화 과정을 <표 II-6>의 ‘은/는’의 의미와 비교해 보면, 의식적 주의는 ③의 강조 의미와, 주의의 전환과 증폭은 ②의 화제(화제의 전환과 심화)의 의미와, 대조와 비교는 ①의 대조 의미와 대응될 수 있다.

김미형(2011:51)에서는 <표 II-7>과 같이 ‘은/는’의 원형 의미, 즉 ‘주어나 목적어가 고정되어 있고 술어의 자매항 중 선택하는 상황 인식’이 문장 의미로 이어지고, 마지막에는 화용적 기능까지 이어진다고 보았다.



<표 II-7> ‘은/는’의 동기화 1(김미형, 2011:51)

<표 II-7>의 동기화 과정을 <표 II-6>의 ‘은/는’의 의미와 비교해 보면, ③의 강조 의미가 ②의 화제 의미로 확장되는 것으로 이해할 수 있다. ①의 대조 의미는 김미형(2015:36)에서 <표 II-8>과 같이 언급되며 ③과 ② 사이에 위치하여 동기화되는 것으로 보인다.



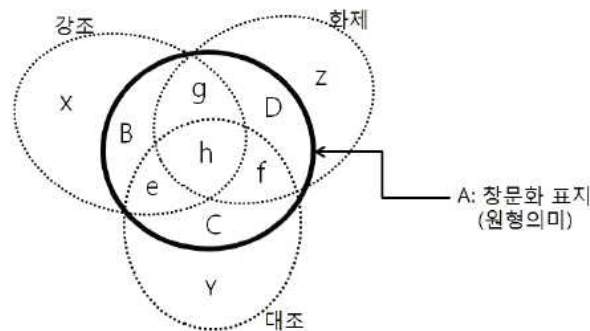
<표 II-8> ‘은/는’의 동기화 2(김미형, 2015:36)

황주원(2012)은 ‘이/가’에서처럼 직접적인 동기화의 순서는 제시하지 않았고 ‘은/는’의 원형 의미의 어떤 특성이 동기화의 기제가 되는지만 설명하였다. 황주원(2012)에서 제시한 ‘은/는’의 원형 의미는 ‘여타 실체의 존재가 전제는 장면에서 대조 서술 관계에 윤곽을 부여하는 것’이었다. 황주원(2012:80)에 따르면 ‘은/는’은 ‘이/가’와 다르게 선행절의 장면이 후행절로 지속된다고 한다. 예문 (12)를 보자.

(12) 철수는 상을 받으면 한턱 낼 거다(황주원, 2012:81).

예문 (12)에서 선행절의 주체 철수는 후행절까지 지속되어 후행절에서도 주체가 된다. 장면을 지속시키는 ‘은/는’은 자연스럽게 주제 표시의 역할을 하게 되므로(황주원, 2012:81), ‘은/는’의 원형 의미는 <표 II-6>의 ②의 화제 의미로 동기화될 수 있을 것이다.

홍수영(2013:65)은 원형 의미인 주의 창문화가 강조, 대조, 화제로 확장된다고 보았으나, [그림 II-11]과 같이 확장된 의미들을 선후 관계로 보지는 않았다.



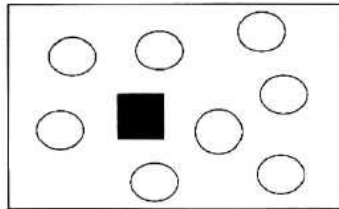
[그림 II-11] ‘은/는’의 의미 확장(홍수영, 2013:66)

3.3. 인지적 접근법을 적용한 문법 설명

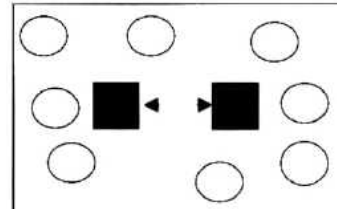
주격 조사 ‘이/가’의 교육 방안에서 소개한 오현정(2011), 성진선(2015), 김미형(2015), 김영일(2016)의 연구는 앞서 언급한 이론들을 바탕으로 주격 조사 ‘이/가’뿐만 아니라 보조사 ‘은/는’의 교육 방안도 마련하였다. 먼

저 [그림 II-12]는 오현정(2011:203)에서 제안한 ‘은/는’의 원형 장면이며 <표 II-9>는 원형 장면에 대한 설명이다.

ㄱ.



ㄴ.



[그림 II-12] ‘은/는’의 원형 장면 제시(오현정, 2011:203)

외부 상자	상황이 벌어지는 공간
네모	선택항이며 원과 함께 존재하나 원과 다름을 스스로 강조
원	나머지항이며 네모와 함께 처음부터 존재하고 있는 비교군
양쪽 화살표	비교 또는 대조를 나타냄
※ 한 공간에 네모가 여러 개 출현 가능하며 서로 대조를 이룸	

<표 II-9> ‘은/는’의 문법 제시 1 - 구두 설명(오현정, 2011:204)

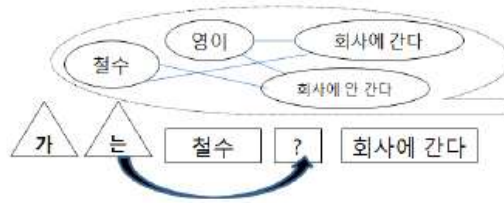
‘은/는’의 화제와 강조의 의미는 [그림 II-12]의 ‘ㄱ’으로, 비교와 대조의 의미는 ‘ㄴ’으로 제시되었다. 오현정(2011)의 교육 방안은 ‘이/가’의 교육 방안과 마찬가지로 원형 장면과 그에 대한 설명이 지나치게 추상적이므로 교실에서는 사용이 어려워 보인다.

[그림 II-13]은 성진선(2015:20)에서 ‘은/는’이 들어간 예문을 입력 강화의 방법으로 제시한 것이다. 입력 강화와 삽화 모두를 사용한 것은 ‘이/가’의 교육 방안에서 이미 제시하였으므로([그림 II-5] 참고), 여기에서는 생략하도록 한다.



[그림 II-13] ‘은/는’의 문법 제시 2 - 입력 강화(성진선, 2015:20)



[그림 II-14]는 김미형(2015:35)에서 입력 강화의 방법을 사용하여 ‘은/는’의 문법을 설명한 것이다.



[그림 II-14] ‘은/는’의 문법 제시 3 - 입력 강화(김미형, 2015:35)

김미형(2015:36)은 ‘은/는’의 동기화 과정도 제시하였는데, 동기화 과정은 앞서 제시한 <표 II-7> 및 <표 II-8>과 같으므로 여기에서는 생략하였다. [그림 II-14]도 앞에서 제안된 교육 방안들보다 직관적이므로 학습자들이 이해하기 쉬울 것으로 보인다.

[그림 II-15]는 김영일(2016:90)에서 ‘은/는’이 들어간 예문을 입력 강화 삼화로 제시한 것이다.

 <p>유진 씨</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 선생님입니다. ② 한국 사람입니다. ③ 여자입니다. 	 <p>지</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 웨이예요. ② 학생이에요. ③ 중국 사람이에요.
<p>① 유진 씨는 선생님입니다.</p> <p>② 유진 씨는 한국 사람입니다.</p> <p>③ 유진 씨는 여자입니다.</p>	<p>① 저는 웨이예요.</p> <p>② 저는 학생이에요.</p> <p>③ 저는 중국 사람이에요.</p>

[그림 II-15] ‘은/는’의 문법 제시 4 - 입력 강화와 삼화(김영일, 2016:90)

다음으로 4절에서는 III~IV장에서 의미망을 구성하고 교육 방안과 수업 모형을 마련할 부사격 조사에 대해 살펴보도록 하자. 인지적 접근법에서 주격·목적격 조사와 보조사는 계열 관계로 보고 이들 조사의 상황인식을 연구했다면, 부사격 조사는 세부 의미들이 어떻게 하나의 형태로 해석될 수 있는지를 주로 연구하였다.

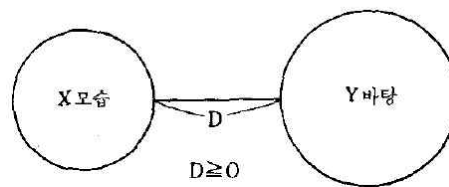
4. 부사격 조사

4.1. 원형 의미와 원형 장면

4.1.1. ‘에’

I 장에서 인지적 접근법에 의한 부사격 조사의 연구는 원형 의미와 원형 장면에서 시작하여 동기화의 기제를 밝히고 조사 전체의 의미망을 밝히는 것을 주제로 하였다고 하였다. 여기에서는 <표 I -2>에서 소개한 이기동(1981), 이남순(1983ㄱ), 정병철(2010ㄷ), 정수진(2011ㄱ), 조재형(2014), 맹경흠(2016)의 연구를 통해 부사격 조사 ‘에’의 원형 의미와 원형 장면을 살펴보았다.

이기동(1981:15)에서는 ‘에’의 원형 의미를 “장소가 어떤 기준이고, 이 기준에 주어가 관련되어 있음”으로 보고, [그림 II-16]과 같이 원형 장면을 나타내었다.



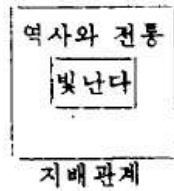
[그림 II-16] ‘에’의 원형 장면 1(이기동, 1981:16)

[그림 II-16]에서 ‘X 모습(figure)’은 주어, ‘Y 바탕(ground)’은 기준이 되는 장소²⁵⁾, D는 X와 Y가 관련이 있음을 선으로 나타낸 것이다.

이남순(1983ㄱ)의 연구는 인지언어학 이론을 적용한 연구는 아니었지만 모어 화자들이 ‘에’의 다양한 의미들을 통합적으로 이해하고 사용하는 방식을 연구한 것이었으므로, 본고에서는 인지적 관점의 연구로 보았다²⁶⁾. 이남순(1983ㄱ:336)에서는 ‘에’의 원형 의미를 “동사가 나타내는 동작이나 상태의 양식(樣式)을 표시하는 기능을 지닌” 것으로 보고 [그림 II-17]과 같이 원형 장면을 나타내었다.

25) [그림 II-16]에서는 I 장에서 ‘전경’과 ‘배경’으로 설명한 ‘figure’와 ‘ground’를 ‘모습’과 ‘바탕’으로 번역하였다.

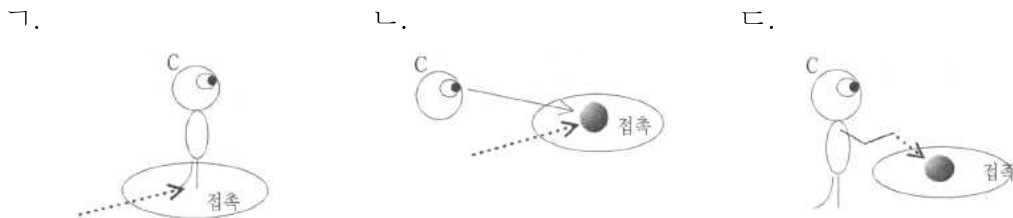
26) 각주 13) 참고.



[그림 II-17] ‘에’의 원형 장면 2(이남순, 1983ㄱ:346)

[그림 II-17]은 ‘우리학교는 역사와 전통에 빛난다(이남순, 1983ㄱ:346)’라는 예문을 도식화한 것으로, 이남순(1983ㄱ)의 원형 장면은 선행 명사(큰 네모)가 후행 용언(작은 네모)의 의미 영역을 지배하고 있는 모습이다. 이남순(1983ㄱ)의 원형 의미와 원형 장면은 선행 명사와 후행 용언의 관계를 보여주려 했다는 점에서 지표와 탄도체(또는 전경과 배경)에 주목한 다른 연구들과는 차별화된다.

정병철(2010ㄷ:284)에서는 ‘에’의 원형 의미를 “이동에 의한 접촉 영역”으로 보았으며, [그림 II-18]과 같이 3개의 원형 장면을 제시하였다.

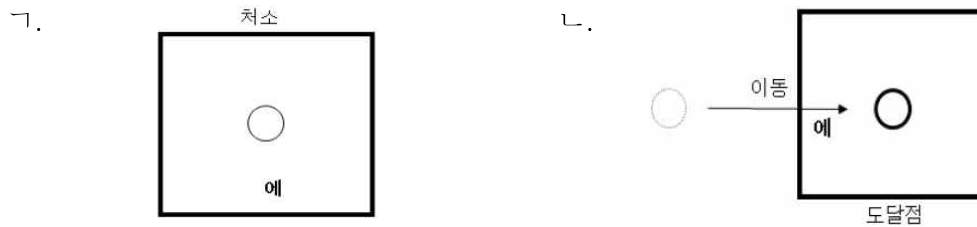


[그림 II-18] ‘에’의 원형 장면 3(정병철, 2010ㄷ:285)

[그림 II-18]에서 ‘ㄱ’은 인지 주체, 즉 개념 화자(conceptualizer)²⁷⁾가 목표 영역에 접촉하는 경험을, ‘ㄴ’은 개념 화자가 지각한 대상(검은 구)이 목표 영역에 접촉하는 경험을, ‘ㄷ’은 개념 화자가 지각한 대상(검은 구)을 조작해서 목표영역에 접촉시키는 경험을 나타낸다고 한다(정병철, 2010ㄷ:284).

정수진(2011ㄱ:149)에서는 ‘에’의 원형 의미를 처소 관계의 소재지 및 이동 관계의 도달점으로 보았으며 [그림 II-19]와 같이 2개의 원형 장면을 제시하였다.

27) 개념화자란 “장면의 의미 해석에 참여하는 화자 및 청자를 포함한 인지언어학적 용어”이다(임지룡 외, 2014:40).



[그림 II-19] ‘에’의 원형 장면 4(정수진, 2011 ㄱ:151, 156)

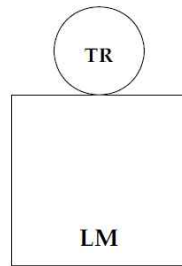
[그림 II-19]에서 ‘ㄱ’은 처소 관계의 소재지로 “물리적 대상이 지표와 관련하여 소재함을 나타낸다(정수진, 2011 ㄱ:150)”고 하며, ‘ㄴ’은 “물리적 대상이 이동의 목적이 되는 곳을 향하여 나아가는 모습과 관련하여(정수진, 2011 ㄱ:155)” 이동의 도달점을 나타낸다고 한다.

조재형(2014:1039)에서는 ‘에’의 원형 의미를 “공간을 차지하지만 ‘비어 있지 않은’ 어떤 것이어서 ‘표면(표면만 볼 수 있고 내부로는 들어갈 수 없는 하나의 덩어리)’으로만 접근할 수 있는(또는 ‘표면’을 점유할 수 있는) 것”이라고 하였다. 여기에서 표면은 2차원의 영역이며 조재형(2014:1039)은 [그림 II-20]과 같이 원형 장면을 나타내었다.



[그림 II-20] ‘에’의 원형 장면 5(조재형, 2014:1039)

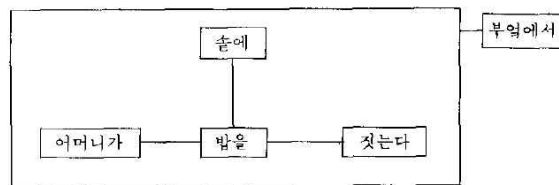
맹경흠(2016:331)에서는 ‘에’의 원형 의미를 “공간적 접촉(spatial contact)”으로 보았다. 맹경흠(2016)에서는 원형 장면을 제시하지는 않았지만 여러 형태의 공간적 접촉 중에서도 수평적인 표면 접촉(horizontal surface contact)이 원형 장면에 가장 가깝다고 하였다. [그림 II-21]은 맹경흠(2016:334)에서 제시한 수평적인 표면 접촉의 도식이다.



[그림 II-21] ‘에’의 수평적인 표면 접촉 도식(맹경흠, 2016:334)

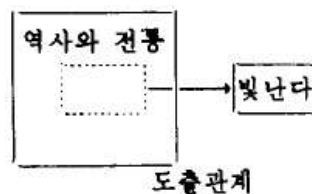
4.1.2. ‘에서’

‘에서’의 원형 의미와 원형 장면은 <표 I-2>에서 소개한 이기동(1981), 이남순(1983ㄱ), 정수진(2011ㄱ), 조재형(2014)의 연구를 통해서 살펴보았다. 먼저 이기동(1981:28)에서는 ‘에서’의 원형 의미를 “어떤 상황이나 사건의 전체 배경”으로 보았고, 원형 장면은 “어머니는 부엌에서 솥에 밥을 짓는다.”라는 예문을 도식화하여 [그림 II-22]와 같이 제시하였다.



[그림 II-22] ‘에서’의 원형 장면 1(이기동, 1981:28)

이남순(1983ㄱ:340-341)에서는 ‘에서’의 원형 의미를 “동작이나 상태의 소재(素材)를 표시하는 것”이라고 하였다. 그리고 예문 “우리학교는 역사와 전통에서 빛난다.”를 사용하여 ‘에서’의 원형 장면을 [그림 II-23]과 같이 제시하였다.

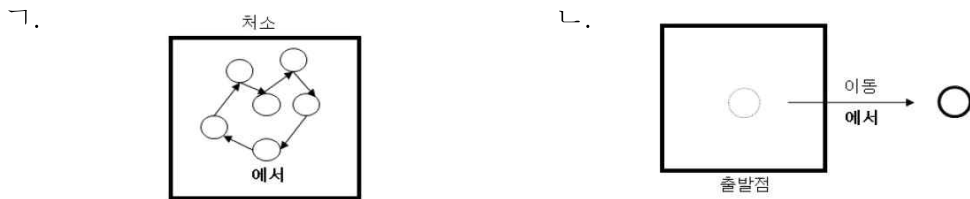


[그림 II-23] ‘에서’의 원형 장면 2(이남순, 1981ㄱ:346)

[그림 II-23]의 원형 장면은 후행 용언(작은 네모)과 선행 명사(큰 네모)

의 관계를 도출 관계로 보았다. [그림 II-17]에서 ‘에’의 선행 명사가 후행 용언 ‘빛나다’의 의미를 지배했다면, 즉 역사와 전통 부분에 한하여 빛난다는 뜻이었다면, [그림 II-23]에서 ‘에서’는 역사와 전통 부분에서 빛남이 비롯되었다는 뜻이라는 것이다.

정수진(2011ㄱ:149)에서는 ‘에서’의 원형 의미를 [그림 II-24]와 같이 처소 관계의 행위지 및 이동 관계의 출발점으로 보았다. 이는 ‘에’와 마찬가지로 공간 관계를 하위인 처소와 이동 관계로 나누어 본 것이다.



[그림 II-24] ‘에서’의 원형 장면 3(정수진, 2011ㄱ:153, 160)

조재형(2014:1039)에서는 ‘에서’의 원형 의미를 [그림 II-25]와 같이 “공간성을 가진 ‘비어 있는’ 것”으로 보았다. 앞서 조재형(2014)에서 ‘에’가 비어있지 않은 2차원의 영역인 것과 비교한다면, ‘에서’는 비어있는 3차원의 공간으로 볼 수 있을 것이다.



[그림 II-25] ‘에서’의 원형 장면 4(조재형, 2014:1039)

4.1.3. ‘(으)로’

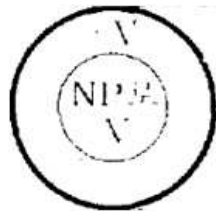
‘(으)로’의 원형 의미와 원형 장면은 <표 I-2>에서 소개한 이남순(1983ㄴ), 박정운(1999), 정병철(2010ㄴ), 정수진(2011ㄱ)의 연구를 통해서 살펴보았다. 먼저 이남순(1983ㄴ:217)에서는 앞서 언급한 양식(樣式)의 ‘에’와 ‘(으)로’를 비교하였는데, ‘에’와 ‘(으)로’는 선행 명사와 후행 용언 사이의 지배 관계가 역방향이라고 하였다. 즉 ‘에’의 선행 명사가 후행 용언의 의미 영역을 지배하고 있다면, ‘(으)로’의 선행 명사는 후행 용언

의 의미 영역을 그대로 둔다는 것이다. 예문 (13)과 (14)를 보자.

(13) 철수는 학교로 갔다.

(14) 철수는 학교에 갔다(이남순, 1983ㄴ:218).

이남순(1983ㄴ:218)에 따르면 예문 (13)은 장소 이동만을 의미하지만, 예문 (14)는 ‘등교했다’나 ‘공부하러 갔다’의 의미도 나타낼 수 있다고 한다. 이남순(1983ㄴ:231)은 이러한 ‘(으)로’를 [그림 II-26]과 같이 “동사의 외연(外延)을 수식하는 기능을 지닌” 것으로 보았다.



[그림 II-26] ‘(으)로’의 원형 장면 1(이남순, 1983ㄴ:220)

[그림 II-26] ‘(으)로’의 원형 장면을 보면 ‘에’의 원형 장면을 나타낸 [그림 II-17]과 반대로 후행 용언(큰 원)이 선행 명사(작은 원)를 둘러싸고 있는 것을 볼 수 있다.

다음으로 박정운(1999:408)에서는 ‘(으)로’의 원형 의미를 “공간영역의 경로(방향/지향점/경로)”로 보았다. 예문 (15)~(17)을 보자.

(15) 인호는 부산으로 갔다.

(16) 인호의 입이 왼쪽으로 돌아갔다.

(17) 인호는 이 길로 갔다(박정운, 1999:409-410).

박정운(1999:409-410)은 ‘에’의 선행 명사가 목적지 자체를 의미한다면, ‘(으)로’의 선행 명사는 예문 (15)와 같이 목적지를 향한 이동의 경로, 즉 지향점을 나타낸다고 하였다. 그리고 예문 (16)과 같이 때로는 ‘방향’만으로 경로를 나타내거나, 예문 (17)과 같이 경로 자체를 나타낸다고 하였다. 박정운(1999)에서는 별도의 원형 장면을 제시하지는 않았으나 출발지와 목적지 및 그 사이를 연결하는 일련의 장소들을 포함하는 존슨

(Johnson, 1987:113-117)의 경로 도식을 원형 장면으로 대신하였다.



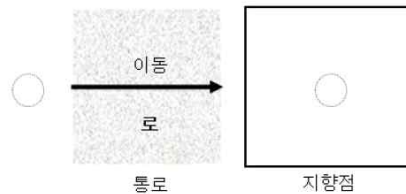
[그림 II-27] 존슨(Johnson, 1987:113-117)의 경로 도식(박정운, 1999:409 재인용)

정병철(2010ㄴ:225)에서도 ‘(으)로’의 원형 의미를 ‘경로’로 보았으며, ‘에’의 경우와 마찬가지로 개념 화자 자신이 이동하느냐([그림 II-28] ㄱ), 아니면 개념 화자가 인식하는 대상이 이동하느냐에([그림 II-28] ㄴ) 따라 원형 장면을 따로 제시하였다.



[그림 II-28] ‘(으)로’의 원형 장면 2(정병철, 2010ㄴ:225)

마지막으로 정수진(2011ㄱ:149)에서는 ‘(으)로’의 원형 의미를 [그림 II-29]과 같이 “이동 관계의 방향(지향점)이나 통로”로 보았다.



[그림 II-29] ‘(으)로’의 원형 장면 3(정수진, 2011ㄱ:163)

4.2. 동기화와 의미망

4.2.1. ‘에’

『표준국어대사전』에서는 부사격 조사 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 의미를 <표 II-10>과 같이 설명하였다.

예04

[1] ((채언 뒤에 붙어))

-
- ① 앞말이 처소의 부사어임을 나타내는 격 조사.
 - ② 앞말이 시간의 부사어임을 나타내는 격 조사.
 - ③ 앞말이 진행 방향의 부사어임을 나타내는 격 조사.
 - ④ 앞말이 원인의 부사어임을 나타내는 격 조사.
 - ⑤ 앞말이 어떤 움직임을 일으키게 하는 대상의 부사어임을 나타내는 격 조사.
 - ⑥ 앞말이 어떤 움직임이나 작용이 미치는 대상의 부사어임을 나타내는 격 조사.
 - ⑦ 앞말이 목표나 목적 대상의 부사어임을 나타내는 격 조사.
 - ⑧ 앞말이 수단, 방법 따위의 대상이 되는 부사어임을 나타내는 격 조사.
 - ⑨ 앞말이 조건, 환경, 상태 따위의 부사어임을 나타내는 격 조사.
 - ⑩ 앞말이 기준되는 대상이나 단위의 부사어임을 나타내는 격 조사.
 - ⑪ 앞말이 비교의 대상이 되는 부사어임을 나타내는 격 조사.
 - ⑫ 앞말이 말아보는 자리나 노릇의 부사어임을 나타내는 격 조사.
 - ⑬ 앞말이 제한된 범위의 부사어임을 나타내는 격 조사.
 - ⑭ ((‘관하여(관한)’, ‘대하여(대한)’, ‘의하여(의한)’, ‘있어서’ 따위와 함께 쓰여)) 앞말이 지정하여 말하고자 하는 대상의 부사어임을 나타내는 격 조사.
 - ⑮ 앞말이 무엇이 더하여지는 뜻의 부사어임을 나타내는 격 조사.
 - [2] ((체언 뒤에 붙어))
 - ⑯ 둘 이상의 사물을 같은 자격으로 이어 주는 접속 조사.
-

예서02

((체언 뒤에 붙어))

- ① 앞말이 행동이 이루어지고 있는 처소의 부사어임을 나타내는 격 조사.
- ② 앞말이 출발점의 뜻을 갖는 부사어임을 나타내는 격 조사.
- ③ 앞말이 어떤 일의 출처임을 나타내는 격 조사.
- ④ 앞말이 근거의 뜻을 갖는 부사어임을 나타내는 격 조사.
- ⑤ 앞말이 비교의 기준이 되는 점의 뜻을 갖는 부사어임을 나타내는 격 조사.
- ⑥ ((단체를 나타내는 명사 뒤에 붙어)) 앞말이 주어임을 나타내는 격 조사.

(으)로 (검색:로07)

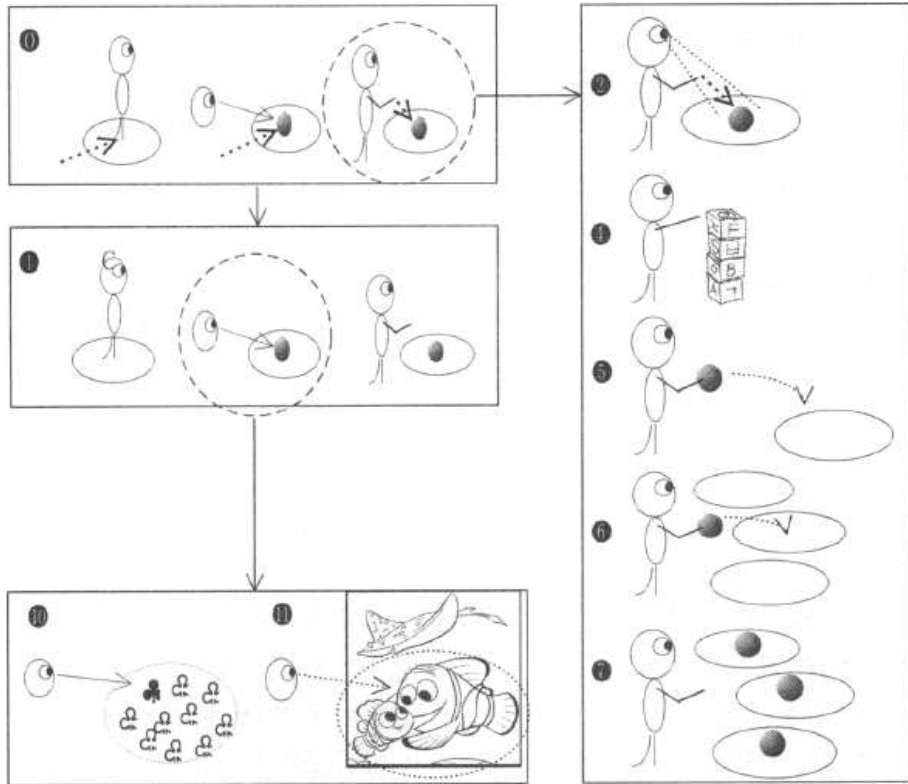
((받침 없는 체언이나 ‘ㄱ’ 받침으로 끝나는 체언 뒤에 붙어))

- ① 움직임의 방향을 나타내는 격 조사.
 - ② 움직임의 경로를 나타내는 격 조사.
 - ③ 변화의 결과를 나타내는 격 조사.
 - ④ 어떤 물건의 재료나 원료를 나타내는 격 조사.
 - ⑤ 어떤 일의 수단·도구를 나타내는 격 조사.
 - ⑥ 어떤 일의 방법이나 방식을 나타내는 격 조사.
 - ⑦ 어떤 일의 원인이나 이유를 나타내는 격 조사. ‘말미암아’, ‘인하여’, ‘하여’ 등이 뒤따를 때가 있다.
 - ⑧ 지위나 신분 또는 자격을 나타내는 격 조사.
 - ⑨ 시간을 나타내는 격 조사.
 - ⑩ 시간을 셈할 때 셈에 넣는 한계를 나타내는 격 조사.
-

- ⑪ 특정한 동사와 같이 쓰여 대상을 나타내는 격 조사. ‘하여금’을 뒤따르게 하여 시킴의 대상이 되게 하거나, ‘더불어’를 뒤따르게 하여 동반의 대상이 되게 한다.
- ⑫ ((‘-기로 …하다’ 구성으로 쓰여)) 약속이나 결정을 나타내는 격 조사.
- ⑬ ((주로 인지나 지각을 나타내는 말과 함께 쓰여)) 어떤 사물에 대하여 생각하는 바임을 나타내는 격 조사.

<표 II-10> ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 의미

‘에’의 동기화와 의미망에 대한 연구로는 앞서 살펴본 정병철(2010ㄷ), 정수진(2011ㄱ), 맹경흠(2016)의 연구가 있었다. 먼저 정병철(2010ㄷ:284)에서는 ‘에’의 원형 의미를 “이동에 의한 접촉 영역”으로 보고, [그림 II-30]의 ㉠번처럼 원형 장면을 제시하였다. 정병철(2010ㄷ:298)에 따르면 원형 장면 ㉠번은 [그림 II-30]과 같이 동기화되어 의미망을 이룬다.



[그림 II-30] ‘에’의 동기화와 의미망(정병철, 2010ㄷ:298)

정병철(2010ㄷ)의 연구에서는 『표준국어대사전』의 예문을 사용하였으므로, 사용된 예문을 기준으로 [그림 II-30]의 동기화를 『표준국어대사전』의 세부 의미들 간의 동기화로 재구성해 보았다. 원형 의미인 ㉠번 “이동에 의한 접촉 영역”의 예문들은 『표준국어대사전』의 ‘에1, 처

소’, ‘예3, 진행 방향’, ‘예6, 어떤 움직임이나 작용이 미치는 대상’의 예문이었다. 따라서 원형 의미 ①번은 ‘예1’, ‘예3’, ‘예6’을 포괄하는 의미로 볼 수 있다.

원형 의미는 ①번의 의미로 확장되는데, 정병철(2010ㄷ:285)에 따르면 ①번은 “이동이 완료된 후의 접촉 영역”을 뜻한다. ①번 의미의 예문들은 『표준국어대사전』의 ‘예1, 처소’의 예문에 해당되므로, ①번은 ‘예1’의 의미이다. 한편 ①번은 ①번과 같이 3개의 장면을 포괄하는데, 정병철(2010ㄷ:292-293)에 따르면 [그림 II-30]에서 ①번의 왼쪽 2개 장면은 “상황”이라는 ⑧번과 “가능 토대”라는 ⑨번의 의미로²⁸⁾ 확장된다고 한다. ⑧번의 예문들은 『표준국어대사전』의 ‘예9, 조건, 환경, 상태’의 예문에, ⑨번의 예문들은 ‘예4, 원인’과 ‘예5, 어떤 움직임을 일으키게 하는 대상’의 예문에 해당된다.

또한 [그림 II-30]에서 ①번의 가운데 장면은 “포함 영역”이라는 ⑩번과 “묶인 대상”이라는 ⑪번의 의미로 확장된다고 한다(정병철, 2010ㄷ:293-294). ⑩번의 예문들은 『표준국어대사전』의 ‘예13, 제한된 범위’의 예문에, ⑪번의 예문들은 ‘예11, 비교의 대상’의 예문에 해당된다. 그리고 [그림 II-30]에서 ①번의 오른쪽 장면은 “작용 토대”라는 ⑫번의 의미로²⁹⁾ 확장되며(정병철, 2010ㄷ:295), ⑫번의 예문들은 『표준국어대사전』의 ‘예8, 수단, 방법 따위의 대상’의 예문에 해당된다. 여기까지를 정리하자면, 『표준국어대사전』의 세부 의미를 기준으로 ‘예1’, ‘예3’, ‘예6’은 원형 의미 그룹을 이루고 있으며, ‘예1’에서 동기화된 ‘예9’, ‘예4’, ‘예5’번이 하나의 의미 그룹을, ‘예13’, ‘예11’도 하나의 의미 그룹을, ‘예8’도 하나의 의미 그룹을 이루고 있다.

원형 의미 ①번에서 ‘ㄷ’, 즉 개념 화자가 지각한 대상(검은 구)을 조작해서 목표영역에 접촉시키는 경험은 ②, ③³⁰⁾, ④, ⑤, ⑥, ⑦번의 의미

28) 정병철(2010ㄷ)에는 ⑧번 및 ⑨번의 의미를 나타내는 장면이 없다. ⑧번과 ⑨번은 ①번의 왼쪽 2개의 장면에서 확장되었으므로(정병철, 2010ㄷ:292), ①번의 왼쪽 2개의 장면과 유사할 것이다.

29) 정병철(2010ㄷ)에는 ⑫번의 의미를 나타내는 장면이 없다. ⑫번은 ①번의 오른쪽 장면에서 확장되었으므로(정병철, 2010ㄷ:295), ①번의 오른쪽 장면과 유사할 것이다.

30) 정병철(2010ㄷ)에는 ③번의 의미를 나타내는 장면이 없다. ③번의 장면은 ②번처럼

로 확장된다. 정병철(2010ㄷ:287-292)에 따르면 ㉒번은 “주의의 대상 영역”으로 『표준국어대사전』의 ‘예14, 지정하여 말하고자 하는 대상’에 해당된다. ㉓번은 “작용의 수용 영역”으로 ‘예7, 목표나 목적 대상’의 의미에, ㉔번은 “더함을 받는 대상”으로 ‘예15, 무엇이 더하여지는 뜻’과 ‘예16, 둘 이상의 사물을 같은 자격으로 이어 주는 접속 조사’의 의미에, ㉕번은 “판가름 영역”으로 ‘예10, 기준되는 대상이나 단위’의 의미에, ㉖번은 “대응 영역”으로 ‘예12, 말아보는 자리나 노릇’의 의미에, ㉗번은 “단위 영역”으로 ‘예10, 기준되는 대상이나 단위’의 의미에 해당된다. 따라서 『표준국어대사전』의 세부 의미를 기준으로 ‘예1’, ‘예3’, ‘예6’의 원형 의미 그룹에서 ‘예14’, ‘예7’, ‘예15’, ‘예16’, ‘예10’, ‘예12’의 의미 그룹이 동기화된 것으로 볼 수 있다. 한편 정병철(2010ㄷ)의 연구에서는 ‘예2, 시간’의 의미는 검토되지 않았다.

정수진(2011ㄱ:149)에서는 ‘예’의 원형 의미를 처소 관계의 소재지 및 이동 관계의 도달점으로 보았다. 정수진(2011ㄱ)에서 ‘예’의 동기화는 2개의 방향으로 이루어지는데, 한 방향은 처소 관계의 소재지에서 시작되고 다른 한 방향은 이동 관계의 도달점에서 시작된다. 정수진(2011ㄱ:152, 157)에 따르면 처소 관계의 소재지는 “범위→상황→기준→시간”으로 동기화되며, 이동 관계의 도달점은 “목적·기준/방법·이유→시간의 끝점”으로 동기화된다.

정수진(2011ㄱ)의 연구에서도 『표준국어대사전』의 예문을 사용하였으므로, 『표준국어대사전』의 세부 의미를 기준으로 동기화의 과정을 재정리하면 다음과 같다. 먼저 원형 의미인 처소 관계의 소재지는 ‘예1, 처소’이며, 여기에서 확장된 ‘범위’는 ‘예13, 제한된 범위’에, ‘상황’은 ‘예9, 조건, 환경, 상태’에, ‘기준’은 ‘예10, 기준되는 대상이나 단위’에, ‘시간’은 ‘예2, 시간’에 해당된다.

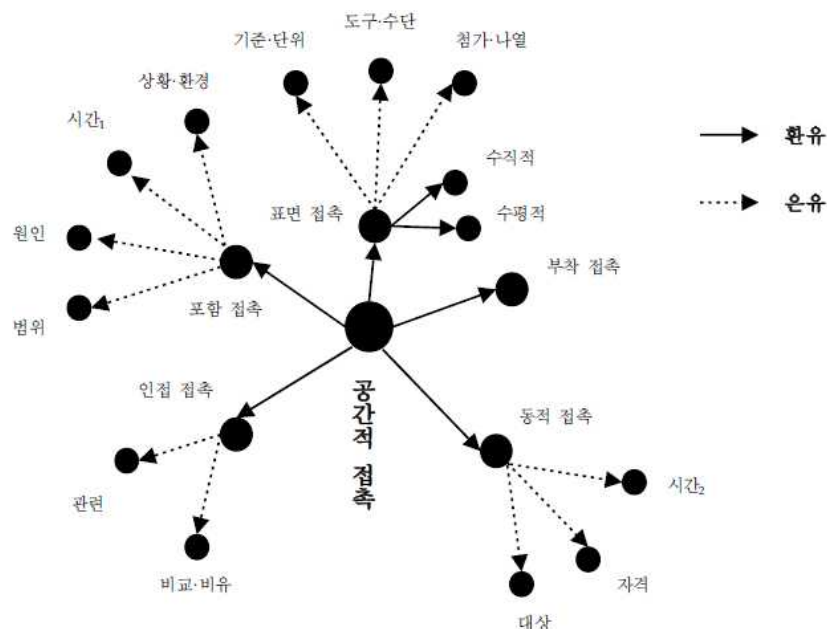
그리고 또 다른 원형 의미인 이동 관계의 도달점은 ‘예3, 진행 방향’과 ‘예6, 어떤 움직임이나 작용이 미치는 대상’이며, 여기에서 확장된 ‘목적’

원형 장면 ㉑번의 ‘ㄷ’에서 확장되었으므로(정병철, 2010ㄷ:288), ㉒번 장면과 유사할 것이다.

은 ‘예7, 목표나 목적 대상’에, ‘기준’은 ‘예10, 기준되는 대상이나 단위’에, ‘방법’은 ‘예8, 수단, 방법 따위의 대상’에, ‘이유’는 ‘예4, 원인’에, ‘시간의 끝점’은 ‘예2, 시간’에 해당된다.

한편 정수진(2011ㄱ)의 동기화 설명에서 『표준국어대사전』의 ‘예5, 어떤 움직임을 일으키게 하는 대상’, ‘예11, 비교의 대상’, ‘예12, 말아보는 자리나 노릇’, ‘예14, 지정하여 말하고자 하는 대상’, ‘예15, 무엇이 더하여 지는 뜻’, ‘예16, 둘 이상의 사물을 같은 자격으로 이어 주는 접속 조사’의 예문은 나타나지 않았다.

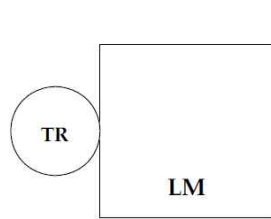
맹경흠(2016:331)에서는 ‘예’의 원형 의미를 “공간적 접촉”으로 보았다. 맹경흠(2016)에 따르면 공간적 접촉은 일차적으로 환유의 과정을 통해 표면, 부착, 포함, 인접, 동적 접촉으로 의미가 분화되고, 이차적으로 은유의 과정을 통해 비공간적인 의미들로 확산된다고 한다. 맹경흠(2016)에서 일차와 이차로 구분한 ‘예’의 세부 의미들도 정병철(2010ㄷ), 정수진(2011ㄱ)에서 재정리한 것처럼 『표준국어대사전』의 세부 의미를 기준으로 정리하였다. 맹경흠(2016:362)에서 제시한 ‘예’의 의미망, [그림 II-31]을 보면서 일차적인 의미의 확산 과정(환유의 과정)부터 살펴보자.



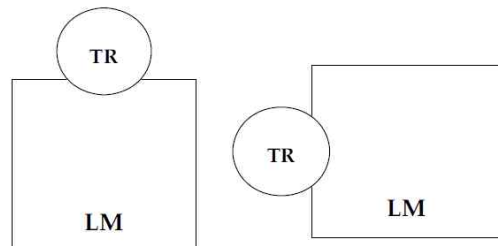
[그림 II-31] ‘예’의 의미망 (맹경흠, 2016:362)

앞서 언급했듯이 맹경흠(2016)에서는 원형 장면을 제시하지는 않았지

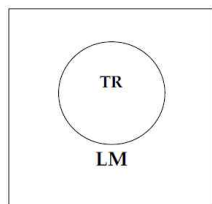
만, 여러 형태의 공간적 접촉 중에서 수평적인 표면 접촉이 원형 장면에서 가장 가깝다고 하였다([그림 II-21] 참조). [그림 II-31]의 화살표의 길이는 의미의 가깝고 멀음 나타낸다. 일차적인 의미의 확산 과정의 첫 번째 확산에서는 수평적인 표면 접촉 외에도 수직적인 표면 접촉(vertical surface contact)이 있으며, 이후 원형 장면에서 가까운 순서대로 부착 접촉(attachment contact), 포함 접촉(containing contact), 인접 접촉(neighboring contact), 동적 접촉(dynamic contact)이 있다. [그림 II-32]~[그림 II-36]은 맹경흠(2016)에서 제시한 수직적인 표면 접촉, 부착 접촉, 포함 접촉, 인접 접촉, 동적 접촉의 도식이다.



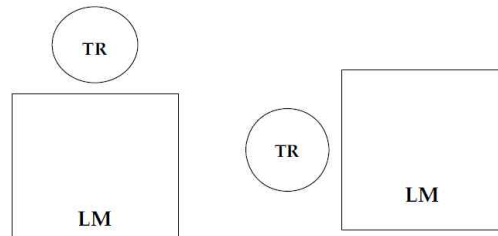
[그림 II-32] 수직적인 표면 접촉 도식
(맹경흠, 2016:335)



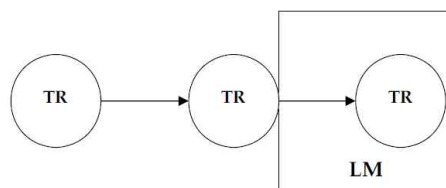
[그림 II-33] 부착 접촉 도식
(맹경흠, 2016:337)



[그림 II-34] 포함 접촉 도식
(맹경흠, 2016:338)



[그림 II-35] 인접 접촉 도식
(맹경흠, 2016:340)



[그림 II-36] 동적 접촉 도식 (맹경흠, 2016:342)

맹경흠(2016)의 표면, 포함, 인접 접촉은 『표준국어대사전』으로 따지면 ‘예1, 처소’이며, 부착 접촉은 ‘예1, 처소’와 ‘예6, 어떤 움직임을 일으키게 하는 대상’, 동적 접촉은 ‘예1, 처소’, ‘예3, 진행 방향’, ‘예6, 어떤 움

직임을 일으키게 하는 대상'이다. 즉 '예1', '예3', '예6'이 원형 의미에 가까운 의미 그룹을 이루고 있는 것이다.

5개의 공간적인 의미는 은유 과정을 통해 다양한 비공간적인 의미로 확장되는데, 맹경흠(2016)에 따르면 은유 과정은 '상하 도식, 그릇 도식, 주변 도식, 경로 도식'으로 설명할 수 있다고 한다. 먼저 상하 도식은 직접적인 표면 접촉이 추상적인 표면 접촉으로 의미가 확장되는 것을 설명하는 도식으로, 추상적인 공간 관계에서 지표가 탄도체의 아래에 위치하여 '기준·단위', '도구·수단', '첨가·나열'을 나타내게 되는 것이다. 『표준국어대사전』의 '예10, 기준이 되는 대상이나 단위', '예8, 수단, 방법 따위의 대상', '예15, 무엇이 더하여지는 뜻', '예16, 둘 이상의 사물을 같은 자격으로 이어 주는 접속 조사'가 이에 해당된다. 다음으로 그릇 도식은 포함 접촉이 은유의 과정을 거쳐 지표가 추상적인 범위가 되는 것을 설명하는 도식으로, 지표는 '범위', '원인', '시간 1(한정된 시간)', '상황·환경'을 나타낸다고 한다. 『표준국어대사전』의 '예13, 제한된 범위', '예4, 원인', '예2, 시간', '예9, 조건, 환경 상태'가 이에 해당된다.

주변 도식은 인접 접촉의 은유를 설명하는 도식으로, 지표와 탄도체의 인접 관계는 추상화되어 긴밀한 상관관계가 있는 대상 사이에서 나타나게 된다. '예'의 '관련'과 '비교·비유'의 의미가 이에 해당되며, 『표준국어대사전』에서는 '예14, 지정하여 말하고자 하는 대상'과 '예11, 비교의 대상'의 의미이다. 마지막으로 동적 접촉은 경로 도식 은유를 통하여 '대상', '자격', '시간2(종료된 시간)'의 의미로 확대된다. 『표준국어대사전』에서는 '예5, 어떤 움직임을 일으키게 하는 대상', '예6, 어떤 움직임이나 작용이 미치는 대상', '예7, 목표나 목적 대상', '예12, 말아보는 자리나 노릇', '예2, 시간'의 의미이다. 정리하자면, 원형 의미와 가까운 곳에 '예1', '예3', '예6'이 있으며, 원형 의미에서 떨어진 곳에 '예10', '예8', '예15', '예16'이 하나의 의미 그룹을, '예13', '예4', '예2(한정된 시간)', '예9'가 또 하나의 의미 그룹을, '예14'와 '예11'도 의미 그룹을, '예5', '예6', '예7', '예12', '예2(종료된 시간)'도 의미 그룹을 형성하고 있다는 것이다.

4.2.2. ‘에서’

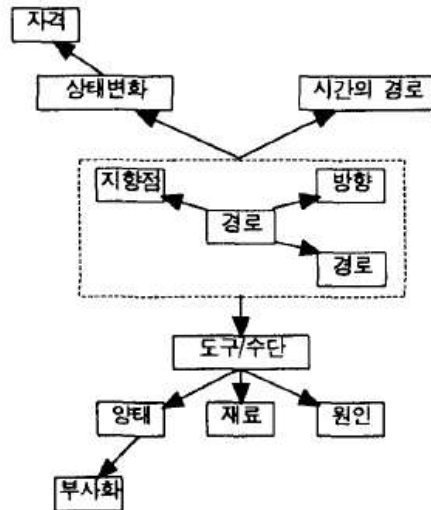
‘에서’의 동기화와 의미망에 대한 연구로는 앞서 살펴본 정수진(2011ㄱ)의 연구가 있었다. 정수진(2011ㄱ:149)에서는 ‘에서’의 원형 의미를 처소 관계의 행위지 및 이동 관계의 출발점으로 보았으며, 2개의 의미는 각각 동기화되었다. 먼저 처소 관계의 행위지는 “범위→상황”으로 동기화되며, 이동 관계의 출발점은 “근원→기준→원인→시간의 시작점”으로 동기화 된다(정수진, 2011ㄱ:154, 162).

정수진(2011ㄱ)의 처소 관계의 행위지는 『표준국어대사전』의 ‘에서1, 행동이 이루어지고 있는 처소’에 해당된다. 그러나 처소 관계의 행위지에서 동기화 되는 ‘범위’와 ‘상황’은³¹⁾ 『표준국어대사전』에서 별도로 구분되어 있지 않았다. 한편 이동 관계의 출발점은 『표준국어대사전』의 ‘에서2, 출발점의 뜻’에 해당되며, 여기에서 확장된 ‘근원’은 ‘에서3, 어떤 일의 출처’에, ‘기준’은 ‘에서5, 비교의 기준이 되는 점의 뜻’에, ‘원인’은 ‘에서4, 근거의 뜻’에 해당된다. 마지막으로 ‘에서6, 주어’의 의미는 정수진(2011ㄱ)에서 다루지 않았으나 ‘에서6’이 단체를 나타내는 명사와 함께 쓰이므로 ‘에서1’과 연결하여 생각해 볼 수 있을 것이다.

4.2.3. ‘(으)로’

‘(으)로’의 동기화와 의미망에 대한 연구로는 앞서 살펴본 박정운(1999), 정병철(2010ㄴ), 정수진(2011ㄱ)의 연구가 있었다. 박정운(1999)에서는 앞서 언급한 것처럼 ‘(으)로’의 원형 의미를 경로(방향/지향점/경로)로 보고, 공간 영역의 원형 의미가 은유를 통해 상태, 시간, 행위 영역으로 확장된다고 보았다. [그림 II-37]을 보자.

31) 정수진(2011ㄱ:153-154)은 “전체 채용에서 차지하는 비중을 확대할 계획이다.”에서 ‘에서’는 ‘범위’의 의미를, “가족 같은 분위기에서 함께 일할 디자이너 선생님을 모십니다.”에서 ‘에서’는 ‘상황’의 의미를 나타낸다고 하였다.



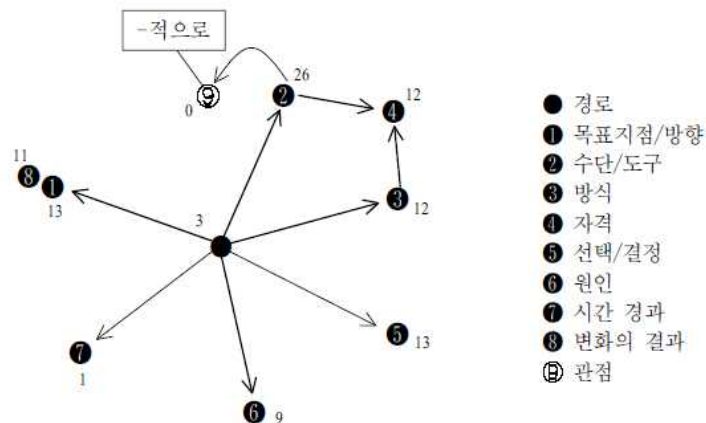
[그림 II-37] ‘(으)로’의 의미망 1(박정운, 1999:422)

박정운(1999)의 원형 의미인 경로(방향/지향점/경로)는 『표준국어대사전』의 ‘(으)로1, 움직임의 방향’과 ‘(으)로2, 움직임의 경로’에 해당된다. 박정운(1999:410-414)에서는 원형 의미가 상태 영역에서 “상태변화→자격”으로 동기화된다고 하였는데, 상태변화는 『표준국어대사전』의 ‘(으)로3, 변화의 결과’에, 자격은 ‘(으)로8, 지위나 신분 또는 자격’에 해당된다. 원형 의미는 또 시간 영역에서 “시간의 경로”로 동기화되는데(박정운, 1999:414-415), 이는 ‘(으)로9, 시간’과 ‘(으)로10, 시간을 셈할 때 셈에 넣는 한계’에 해당된다.

마지막으로 원형 의미는 행위 영역에서 “도구/수단→양태→부사화”, “도구/수단→재료”, “도구/수단→원인”으로도 동기화될 수 있다. 도구/수단은 『표준국어대사전』의 ‘(으)로5, 도구·수단’에, 양태와 부사화는 ‘(으)로6, 방법이나 방식’에, 재료는 ‘(으)로4, 재료나 원료’에, 원인은 ‘(으)로7, 원인이나 이유’에 해당된다(박정운, 1999:415-421). 한편 ‘(으)로11, 시킴이나 동반의 대상’, ‘(으)로12, 약속이나 결정’, ‘(으)로13, 어떤 사물에 대하여 생각하는 바임’은 [그림 II-37]에서 언급되지 않았으나, ‘(으)로11’은 양태와, ‘(으)로12’는 상태변화와, ‘(으)로13’은 자격과 연결하여 생각해 볼 수 있다.

정병철(2010)에서는 박정운(1999)과 마찬가지로 ‘(으)로’의 원형 의미

를 경로로 보았고, 앞에서 언급했듯이 원형 의미를 개념 화자 자신이 이동하느냐, 아니면 개념 화자가 인식하는 대상이 이동하느냐로 나누었다. [그림 II-38]은 정병철(2010ㄴ:239)에서 제시한 ‘(으)로’의 의미망이다.



[그림 II-38] ‘(으)로’의 의미망 2(정병철, 2010ㄴ:239)

[그림 II-38]에서 ‘●’ 표시는 원형 의미를, ①~⑨번은 확장 의미를 나타내며, 번호 옆의 숫자는 정병철(2010ㄴ)에서 구축한 말뭉치에서 해당 세 부 의미의 빈도(%)를 나타낸다. 정병철(2010ㄴ)에서 구축한 말뭉치는 『표준국어대사전』과 ‘21세기 세종계획’ 사이트를 대상으로 하였으며 ‘(으)로’의 예문 100개가 담겨있다고 한다.

먼저 ‘●’로 표시된 원형 의미 ‘경로’와 확장 의미 ①번 ‘목표지점/방향’은 『표준국어대사전』의 세부 의미 ‘(으)로1, 움직임의 방향’과 ‘(으)로2, 움직임의 경로’에 해당된다. ⑧번 ‘변화의 결과’는 ‘(으)로3, 변화의 결과’에 해당되며, ①번과 ⑧번은 하나의 의미 그룹을 이루고 있다(정병철 2010ㄴ:225-230, 236-237). ②번 ‘수단/도구’는 ‘(으)로5, 도구·수단’에, ③번 ‘방식’은 ‘(으)로6, 방법이나 방식’에 해당되며, ④번 ‘자격’은 ‘(으)로8, 지위나 신분 또는 자격’에, ⑨번 ‘관점’은 ②번과 같이 ‘(으)로5, 도구·수단’에 해당된다. [그림 II-38]에서 ②~④번 및 ⑨번도 하나의 의미 그룹으로 볼 수 있다(정병철 2010ㄴ:230-233, 237-238). 그리고 ⑤번 ‘선택/결정’은 ‘(으)로12, 약속이나 결정’과 ‘(으)로13, 어떤 사물에 대하여 생각하는 바임’에, ⑥번 ‘원인’은 ‘(으)로7, 원인이나 이유’에, ⑦번 ‘시간 경과’는 ‘(으)로9, 시간’과 ‘(으)로10, 시간을 셈할 때 셈에 넣는 한계’에 해당된다

(정병철 2010ㄴ:233-236). 한편 ‘(으)로4, 재료나 원료’와 ‘(으)로11, 시킴이나 동반의 대상’은 [그림 II-38]에서 언급되지 않았으나, 모두 ㉒~㉔번 및 ㉑번 의미 그룹과 연결하여 생각해 볼 수 있다.

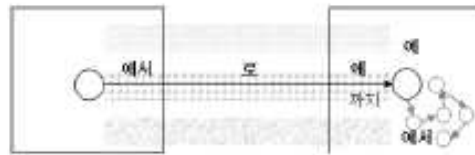
마지막으로 정수진(2011ㄱ)의 연구이다. 앞서 정수진(2011ㄱ:149)에서는 ‘(으)로’의 원형 의미를 이동 관계의 방향(지향점)이나 통로로 보았다. 정수진(2011ㄱ:167)에 따르면 방향(지향점)의 ‘(으)로’는 “결과→상태→(판단) 기준→시간”으로, 통로의 ‘(으)로’는 “재료→원인·방법”으로 동기화된다.

먼저 방향(지향점)은 『표준국어대사전』의 ‘(으)로1, 움직임의 방향’에 해당된다. 그리고 ‘결과’는 ‘(으)로3, 변화의 결과’에, ‘상태’는 ‘(으)로6, 방법이나 방식’에, ‘시간’은 ‘(으)로9, 시간’과 ‘(으)로10, 시간을 셈할 때 셈에 넣는 한계’에 해당된다(정수진, 2011ㄱ:164-166). 다음으로 통로는 『표준국어대사전』의 ‘(으)로2, 움직임의 경로’에, ‘재료’는 ‘(으)로4, 재료나 원료’에, ‘원인·방법’은 ‘(으)로7, 원인이나 이유’와 ‘(으)로5, 도구·수단’에 해당된다(정수진, 2011ㄱ:166-167). 한편 정수진(2011ㄱ)에서 ‘(판단) 기준’의 ‘(으)로’의 예문이 『표준국어대사전』의 예문은 아니었지만, 선행 명사가 판단의 근거를 나타내고 있었으므로 ‘(으)로7, 원인이나 이유’에 가까웠다. 그리고 ‘(으)로8, 지위나 신분 또는 자격’, ‘(으)로11, 시킴이나 동반의 대상’, ‘(으)로12, 약속이나 결정’, ‘(으)로13, 어떤 사물에 대하여 생각하는 바임’은 언급되지 않았으나, ‘(으)로8’, ‘(으)로12’, ‘(으)로13’은 방향(지향점)의 의미 그룹에, ‘(으)로11’은 통로의 의미 그룹과 연결하여 생각해 볼 수 있다.

4.3. 인지적 접근법을 적용한 문법 설명

<표 I-3>에서 소개한 정수진(2011ㄴ), 송대헌(2014)의 연구에서는 앞서 언급한 이론들을 바탕으로 부사격 조사 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 교육 방안을 마련하였다. 먼저 정수진(2011ㄴ)은 명확하게 학습 대상을 밝히지 않았지만 교수·학습 내용으로 미루어 보았을 때 고급 학습자를 대상

으로 한 것으로 보인다. 정수진(2011ㄴ)에서는 문법을 제시할 때 원형 의미와 원형 장면을 제시하고 이를 구두로 설명하는 방식을 택하였다. 그리고 세부 의미들의 동기화에 대해서도 설명하였다. [그림 II-39]는 정수진(2011ㄴ:101)에서 제안한 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 원형 장면이다.



[그림 II-39] ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 원형 장면(정수진, 2011ㄴ:101)

정수진(2011ㄴ)은 [그림 II-39]의 원형 장면과 예문으로 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 의미들을 설명하고, 확장된 의미는 구체적인 도식과 예문으로 설명하고 있어 학습자들이 이해를 돕고 있다. 다만 ‘에’와 ‘에서’의 원형 의미를 2개로 설정하고 있어, ‘에’와 ‘에서’를 일관되게 이해하기에는 어려움이 있다. 한편 송대현(2014)의 연구는 정수진(2011ㄴ)의 연구와 비슷한 논의를 하고 있으므로 여기에서 다시 설명하지는 않는다.

Ⅲ. 교육용 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 의미망 구성

Ⅲ장에서는 중·고급 학습자가 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 세부 의미들을 어떻게 이해하고 표현하는지를 알아보고 이를 바탕으로 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 교육용 의미망을 구성하였다. 이해와 관련해서는 모어 화자와 중·고급 학습자를 대상으로 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 세부 의미 간 유사성 인식 조사를 시행하였다. 그리고 표현과 관련해서는 「한국어 학습자 말뭉치 - 형태 주석 말뭉치」에서 4급(중급)과 6급(고급) 학습자의 문장에 나타난 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 세부 의미들의 빈도 조사를 하였다. 4절의 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육용 의미망은 이처럼 학습자의 실제 이해와 표현을 바탕으로 구성하였다는 점에서 의의가 있다.

1. 자료 수집 및 분석 방법

1.1. 세부 의미들 간 유사성 인식 조사

모어 화자와 중·고급 학습자가 머릿속에서 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 다양한 세부 의미들을 어떻게 구조화시키고 있는지 알아보기 위해서, ‘다차원 척도법(multidimensional scaling, MDS)’³²⁾을 활용하였다. 다차원 척도법

32) 다차원척도법은 “특정 대상에 대한 사람의 주관적인, 또는 각종 지표 등과 같이 객관적인 근접성(proximity)의 정도를 보여주는 데이터를 분석하여 이 데이터 속에 감추어져 있는 구조(차원)를 발견하는 방법”이다(최현철, 2013:669). 즉 대상들 사이의 주관적, 또는 객관적 유사성 값을 1대 1로 측정한 다음, 측정 대상들을 2차원의 평면이나 3차원(또는 그 이상)의 공간에 좌표로 표시하여 대상들 간의 구조를 보여주는 방법이다. 다차원척도법에서 구조를 해석하는 것은 연구자의 몫이다. 연구자는 2차원의 평면이나 3차원의 공간을 나누는 기준선(2차원에서는 X, Y축, 3차원에서는 X, Y, Z축)이 무엇인지를 해석해야 한다. 기준선, 즉 차원을 해석하게 되면, 2차원의 평면이나 3차원의 공간에서 가

에서는 피험자의 주관적인 판단도 분석의 대상이 되므로 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 세부 의미들 간 유사성 인식 조사에 활용할 수 있다고 생각하였다. 먼저 IBM SPSS Statistics 23에서 ‘다차원척도법(ALSCAL)’을 실행하기 위해서 <표 III-1>와 같은 행렬 모양의 조사표를 제작하였다.

‘에’ 조사표				(* 색이 없는 부분에만 작성해 주시기 바랍니다.)												
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
(1)																
(2)																
(3)																
(4)																
(5)																
(6)																
(7)																
(8)																
(9)																
(10)																
(11)																
(12)																
(13)																
(14)																
(15)																
(16)																

<표 III-1> ‘에’ 조사표

<표 III-1>은 ‘에’의 세부 의미들 간 1대 1 비교를 위한 조사표이다. 조사표의 가로·세로축은 『표준국어대사전』에 제시된 ‘에04’의 의미 16개를 나타낸 것이다. 그리고 조사표의 색이 없는 부분은 이 16개의 의미들을 1대 1로 비교하여 피험자가 느끼는 유사성의 정도를 표시하는 칸이다. 세부 의미들 간 비교는 『표준국어대사전』에 제시된 예문을 비교하는 것으로 하였으며, 유사성의 정도는 <표 III-2>와 같이 5점 척도로 표시하게 하였다.

갑게 모여 있는 대상들의 성격을 파악할 수 있다. 한국어 연구에서 다차원척도법을 활용한 예로는, 한국어의 8개의 단모음과 35개의 음소를 2차원의 평면에 배치하여 음소 상호간의 관계를 분석한 권영욱·정현열(1992)의 연구와, 모어 화자와 중국·몽골인 학습자를 대상으로 과거 시제 표현 습득 양상을 조사하여 같은 언어권의 학습자라도 개인에 따라 3차원의 공간에서 모어 화자와 유사한 그룹으로 분류되는 것을 보여준 최운호(2015)의 연구 등이 있다.

①	②	③	④	⑤
똑같은 의미이다.	똑같은 의미는 아니지만, 유사하다.	보통이다.	전혀 다른 의미는 아니지만, 유사하지 않다.	전혀 다른 의미이다.

<표 III-2> 유사성의 정도

『표준국어대사전』에는 ‘에04’의 의미 16개, ‘에서02’의 의미 6개, ‘로07’의 의미 13개, ‘으로01’의 의미 12개³³⁾가 제시되어 있었다. 그리고 세부 의미별로 예문도 여러 개가 제시되어 있었다. 조사표에서는 세부 의미별로 학습자가 이해하기 쉬운 예문이라고 생각되는 것을 하나씩 골라 다른 예문들과 1대 1로 비교하게 하였다. ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 세부 의미별로 선택한 예문은 <표 III-3>~<표 III-5>와 같다. 조사표에서 피험자들은 ‘에’ 120회(15+14+...+2+1=120), ‘에서’ 15회(5+4+...+2+1=15), ‘(으)로’ 78회(12+11+...+2+1=78)의 의미 비교를 하였다.

‘에’를 사용한 문장 (1)~(16)	
(1)	거리 <u>에</u> 사람들이 많다.
(2)	그 아버지 <u>에</u> 그 아들.
(3)	그는 요란한 소리 <u>에</u> 잠을 잤다.
(4)	나는 그의 의견 <u>에</u> 찬성한다.
(5)	나는 하루 <u>에</u> 두 번씩 세수를 한다.
(6)	나는 화분 <u>에</u> 물을 주었다.
(7)	동생은 방금 집 <u>에</u> 갔다.
(8)	반장 <u>에</u> 그가 뽑혔다.
(9)	아버지가 책 <u>에</u> 연필 <u>에</u> 장난감 <u>에</u> 이것저것 많이 사 주셨다.
(10)	우리, 오후 <u>에</u> 만나자.
(11)	우리는 햇볕 <u>에</u> 옷을 말렸다.
(12)	이 무더위 <u>에</u> 어떻게 지냈니?
(13)	이 문제 <u>에</u> 관한 보고서를 작성해 오시오.
(14)	이 약은 감기 <u>에</u> 잘 듣는다.
(15)	커피 <u>에</u> 설탕을 타다.
(16)	포유류 <u>에</u> 무엇이 있지?

<표 III-3> ‘에04’ 세부 의미별 예문 선택

33) ‘로07’의 의미 13개에서 형태 제약으로 ‘으로’를 쓸 수 없는 ‘-기로 ...하다’의 의미 1개가 빠져서 12개가 되었다.

‘에서’를 사용한 문장 (1)~(6)	
(1)	고마운 마음 <u>에서</u> 드리는 말씀입니다.
(2)	그는 모 기업 <u>에서</u> 돈을 받은 혐의로 현재 조사 중에 있다.
(3)	서울 <u>에서</u> 몇 시에 출발할 예정이냐?
(4)	우리는 아침에 도서관 <u>에서</u> 만나기로 하였다.
(5)	이번 대회는 우리 학교 <u>에서</u> 우승을 차지했다.
(6)	<u>이에서</u> 어찌 더 나쁠 수가 있겠어요?

<표 III-4> ‘에서02’ 세부 의미별 예문 선택

‘(으)로’를 사용한 문장 (1)~(13)	
(1)	과일을 칼로 자르 <u>다</u> .
(2)	그는 나를 바보로 여 <u>긴</u> 다.
(3)	그는 큰 소리로 떠들 <u>었</u> 다.
(4)	그와 내일 만나기로 약 <u>속</u> 했다.
(5)	동생 <u>으로</u> 하여금 집안일을 보게 하 <u>였</u> 다.
(6)	모임 날짜를 이달 중순 <u>으로</u> 정 <u>했</u> 다.
(7)	서울에 온 지 올해로 십 년이 되 <u>다</u> .
(8)	얼음 <u>으로</u> 빙수를 만들 <u>다</u> .
(9)	얼음이 물로 되 <u>었</u> 다.
(10)	오늘 광주로 가는 비행기를 탔 <u>다</u> .
(11)	이번 겨울에는 감기로 고생 <u>했</u> 다.
(12)	홍콩 <u>으로</u> 해서 미국을 들어갈 예정 <u>이</u> 다.
(13)	회장 <u>으로</u> 뽑 <u>히</u> 다.

<표 III-5> ‘로07’ 및 ‘으로01’ 세부 의미별 예문 선택

데이터 수집은 설문 조사 방식으로 이루어졌으며, 본조사 이전에 모어 화자 1명과 고급 학습자 1명을 대상으로 예비 조사를 실시하였다³⁴⁾. 예비 조사를 통해 연구자는 다차원척도법이 모어 화자와 학습자가 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 세부 의미들을 머릿속에서 어떻게 구조화시키고 있는지를 보여주는 유용한 도구라고 생각하게 되었으며 예비 조사 결과를 토대로 구체적인 조사 방법도 확정하게 되었다.

본조사에서는 모어 화자 30명과 중·고급 학습자 55명을 대상으로 설문 조사를 실시하였다³⁵⁾. 피험자 85명은 A와 B 유형으로 나누어진 2가지의 설문지 중에서 하나를 임의로 받았는데³⁶⁾, 설문지를 2개로 나눈 것은 예비 조사에서 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 조사표 모두를 작성하는 데 1시간

34) 2017년 6월에 실시하였으며, 피험자들과 직접 만나서 진행하였다.

35) 2017년 6월부터 2018년 1월까지 실시하였으며 피험자들의 사정에 따라 직접 만나거나 이메일, 메신저를 통해 진행하였다.

36) [부록 1] 및 [부록 2] 참조.

30분 정도가 걸려 설문 후반부에 피험자들의 집중도가 떨어졌기 때문이었다. 피험자들은 A 유형에서는 ‘에’, ‘에서’의, B 유형에서는 ‘에서’, ‘(으)로’의 조사표를 작성하였으며³⁷⁾, 설문에는 40분 정도가 소요되었다³⁸⁾. 85명의 피험자 중에서 학습 기간으로 미루어 봐서 교포로 추정되는 경우와 일부 세부 의미 비교를 누락한 경우는 제외하였다³⁹⁾. 유효한 설문 조사는 <표 III-6>와 같다.

구분	총 설문 조사 (A)			유효한 설문 조사 (B)			제외한 설문 조사 (A-B)		
	에	에서	(으)로	에	에서	(으)로	에	에서	(으)로
모어 화자	15	30	15	15	30	15	0	0	0
중·고급 학습자	29	55	26	27	52	23	2	3	3
↓ 중·고급 학습자 구분									
고급 학습자				21	33	11			
중급 학습자				6	19	12			

<표 III-6> 유효한 설문 조사

피험자들은 국적, 연령, 성별을 기본 정보로 제공하였으며 피험자들 중에서 중·고급 학습자들은 학습 기간(년/월), TOPIK 급수, 학습 기관에서의 급수나 학년을 추가 정보로 제공하였다. 중·고급 학습자의 구분은 1차로 TOPIK 급수를 기준으로, 2차로는 학습 기관에서의 급수나 학년을 기준으로 하였다⁴⁰⁾. 피험자들을 표집할 때는 연구자가 직접적으로 알

37) 중·고급 학습자들에게는 조사표 작성법을 안내하는 약 4분짜리 동영상을 만들어 설문지와 함께 배포하였다. 설문지는 피험자들의 요청에 따라서 종이, hwp, pdf 형식으로 제공되었으며, 회신 또한 종이, hwp, jpeg, jpg, pdf, png 형식으로 받았다. 회신 순서에 따라 1번부터 85번까지 피험자들에게 번호를 부여하였다.

38) 설문 시간을 측정하기 위해 1~5번 피험자는 직접 만나서 설문 조사를 진행하였다. 1~5번 피험자는 모두 고급 학습자로 설문에 걸린 시간은 40분 정도였다. 이후 모어 화자를 포함한 피험자들에게 설문에는 30~40분 정도가 소요될 것이라고 안내하였고, 회신을 받으면서 일부 피험자들에게 설문에 걸린 시간을 확인했을 때 비슷하게 걸렸다는 대답을 들을 수 있었다.

39) 교포로 추정되는 피험자는 A형 설문에 대답했던 15번과 B형 설문에 대답했던 31번, 73번이었다. 20대인 15번은 학습 기간이 23년 8개월이라고 하였으며, 역시 20대인 31번은 학습 기간이 16년이라고 하였다. 한편 73번은 어머니가 한국인이라고 하였다. 일부 세부 의미 비교를 누락한 피험자는 A형 설문에 대답했던 20번과 B형 설문에 대답했던 70번이었다. 20번은 ‘에’ 조사표에서 빈칸 2곳이 있었으며, 70번은 ‘(으)로’ 조사표에 빈칸이 1곳이 있었다. 결과적으로 ‘에’에서는 15번, 20번의 결과를, ‘에서’에서는 15번, 31번, 73번의 결과를, ‘(으)로’에서는 31번, 70번, 73번의 결과를 제외하였다.

고 있는 사람들은 최소화하고 주변의 모어 화자나 다양한 국적의 학습자들에게 소개를 받는 방식으로 표집하여, 주어진 조건에서 최대한 다양한 피험자들의 결과를 담고자 노력하였다⁴¹⁾. 모어 화자와 중·고급 학습자의 기본 정보는 <표 III-7>~<표 III-9>와 같다.

구분		에	에서	단위: 명 (으)로
모어 화자	대한민국	15	30	15
고급 학습자	중국	13	20	6
	일본		3	3
	몽골	3	3	
	베트남	2	3	1
	터키	1	1	
	태국	1	1	
	독일		1	1
	이집트	1	1	
	합계	21	33	11
중급 학습자	중국	4	10	6
	일본	1	3	2
	태국	1	2	1
	칠레		2	1
	터키		1	1
	베트남		1	1
	합계	6	19	12

<표 III-7> 기본 정보 - 국적

구분		에	에서	단위: 명 (으)로
모어 화자	10대	1	1	
	20대	7	17	10
	30대	7	12	5
	합계	15	30	15
고급 학습자	10대	1	1	
	20대	16	27	10
	30대	4	5	1
	합계	21	33	11
중급 학습자	20대	6	19	12

<표 III-8> 기본 정보 - 연령

구분		에	에서	단위: 명 (으)로
모어 화자	남	2	6	4
	여	13	24	11
	합계	15	30	15
고급 학습자	남	1	1	
	여	20	32	11
	합계	21	33	11
중급 학습자	남		3	3
	여	6	16	9
	합계	6	19	12

<표 III-9> 기본 정보 - 성별

설문 조사를 통해 얻은 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 조사표는 IBM SPSS Statistics 23에서 ‘다차원척도법(ALSCAL)’의 입력 양식과 동일하기 때문에 모어 화자와 중·고급 학습자별 평균을 SPSS의 입력 양식에 기입하였다. 다만 변수의 이름은 설문지의 문장 번호에서⁴²⁾ <표 III-10>~<표

40) TOPIK 급수나 학습 기관에서의 급수가 없어서 학년을 기준으로 중·고급 여부를 분류한 학습자는 4명이었다. 이중 3명은 대학에서 한국어학과 2학년이었으며, 1명은 대학 3학년으로 한국어는 독학으로 고급 과정을 마쳤다고 하였다. 이들은 모두 중급으로 분류하였다.

41) 모어 화자 11명, 고급 학습자 3명을 제외하고는 모두 소개를 받아 표집하였다.

42) 설문지의 문장 번호는 ‘ㄱ, ㄴ, ...’ 순으로 매겨졌다. 설문지에서 『표준국어대사전』의 세부 의미 번호 순서대로 예문을 배열하지 않았던 것은 『표준국어대사전』의 순서가 대체로 의미가 확장되는 동기화의 과정을 따르고 있기 때문이다. 피험자가 세부 의미

Ⅲ-12>과 같이 『표준국어대사전』의 세부 의미 번호로 바꾸어, 결과를 해석할 때 혼돈이 없게 하였다.

'에' 설문지 문장 번호		표준국어대사전 번호
(1)	거리에 사람들이 많다.	에1
(2)	그 아버지에 그 아들.	에11
(3)	그는 요란한 소리에 잠을 깼다.	에4
(4)	나는 그의 의견에 찬성한다.	에5
(5)	나는 하루에 두 번씩 세수를 한다.	에10
(6)	나는 화분에 물을 주었다.	에6
(7)	동생은 방금 집에 갔다.	에3
(8)	반장에 그가 뽑혔다.	에12
(9)	아버지가 책에 연필에 장난감에 이것저것 많이 사 주셨다.	에16
(10)	우리, 오후에 만나자.	에2
(11)	우리는 햇볕에 옷을 말렸다.	에8
(12)	이 무더위에 어떻게 지냈니?	에9
(13)	이 문제에 관한 보고서를 작성해 오시오.	에14
(14)	이 약은 감기에 잘 듣는다.	에7
(15)	커피에 설탕을 타다.	에15
(16)	포유류에 무엇이 있지?	에13

<표 Ⅲ-10> '에'의 변수 이름 변환

'에서' 설문지 문장 번호		표준국어대사전 번호
(1)	고마운 마음에서 드리는 말씀입니다.	에서4
(2)	그는 모 기업에서 돈을 받은 혐의로 현재 조사 중에 있다.	에서3
(3)	서울에서 몇 시에 출발할 예정이냐?	에서2
(4)	우리는 아침에 도서관에서 만나기로 하였다.	에서1
(5)	이번 대회는 우리 학교에서 우승을 차지했다.	에서6
(6)	이에서 어찌 더 나쁠 수가 있겠어요?	에서5

<표 Ⅲ-11> '에서'의 변수 이름 변환

들을 비교하는 과정에서 문장 번호를 따라 의미가 확장되는 것을 느끼게 된다면, 피험자들은 1대 1로 세부 의미들을 비교하기 보다는 문장 번호 순서에 따라 유사성의 정도를 판단할 수도 있을 것이다.

'(으)로' 설문지 문장 번호		표준국어대사전 번호
(1)	과일을 칼로 자른다.	로5
(2)	그는 나를 바보로 여긴다.	로13
(3)	그는 큰 소리로 떠들었다.	로6
(4)	그와 내일 만나기로 약속했다.	로12
(5)	동생으로 하여금 집안일을 보게 하였다.	로11
(6)	모임 날짜를 이달 중순으로 정했다.	로9
(7)	서울에 온 지 올해로 십 년이 된다.	로10
(8)	얼음으로 빙수를 만들다.	로4
(9)	얼음이 물로 되었다.	로3
(10)	오늘 광주로 가는 비행기를 탔다.	로1
(11)	이번 겨울에는 감기로 고생했다.	로7
(12)	홍콩으로 해서 미국을 들어갈 예정이다.	로2
(13)	회장으로 뽑히다.	로8

<표 III-12> '(으)로'의 변수 이름 변환

IBM SPSS Statistics 23에서 '다차원척도법(ALSCAL)'을 실행하여 거리 모형을 구할 때는 스트레스(stress)와 RSQ 값을 살펴보아야 한다. 스트레스(Stress) 값은 관측대상들 간의 실제 거리와 프로그램에 의해 추정된 거리 사이의 오차 정도를 나타내는 값으로(노형진, 2007:517), 스트레스 값의 크기에 따라 차원수의 적합 정도를 판단할 수 있다. 스트레스 값에 따른 적합 정도는 <표 III-13>와 같다.

스트레스 값	0.2 이상	0.2	0.1	0.05	0.025	0
적합 정도	매우 나쁘다	나쁘다	보통이다	좋다	매우 좋다	완벽하다

<표 III-13> 크리스컬의 스트레스 값(노형진, 2007:517)

RSQ 값은 모형의 적합도 지수(index of fit)로, 0~1 사이의 값이며 보통 0.6 이상이면 모형의 설명력이 높다고 할 수 있다(노형진, 2007:518). 본 조사의 피험자별 스트레스 값과 RSQ 값은 <표 III-14>와 같았다.

구분	피험자	Stree	RSQ
에 (3차원 모형)	모여 화자	0.23427	0.61522
	고급	0.26139	0.64839
	중급	0.21785	0.66611
에서 (2차원 모형)	모여 화자	0.20129	0.76937
	고급	0.26308	0.71728
	중급	0.28269	0.48865
(으)로 (3차원 모형)	모여 화자	0.20803	0.76465
	고급	0.20809	0.73985
	중급	0.21822	0.74039

<표 III-14> 피험자들의 '에', '에서', '(으)로' 스트레스 값과 RSQ 값

차원수의 결정은 해석의 용이성을 고려하여 RSQ 값에 무리가 없는

선에서 ‘에’와 ‘(으)로’는 3차원 모형으로, ‘에서’는 2차원 모형으로 결정하였다. 비록 스트레스 값이 ‘매우 나쁨’이었으나 3차원 이상은 시각적으로 해석이 불가능했고, 차원수를 그 이상으로 하여도 스트레스 값은 크게 낮아지지 않았다. RSQ 값은 ‘에서’ 중급 학습자의 경우를 제외하고는 0.6 이상으로 설명력이 높았다. 따라서 중급 학습자의 ‘에서’ 인식 결과는 연구에서 제외하였다.

1.2. 한국어 학습자 말뭉치

중·고급 학습자가 이해하고 있는 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 세부 의미들이 어떻게 표현되고 있는지 알아보기 위해서 「한국어 학습자 말뭉치 - 형태 분석 말뭉치」에서 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 세부 의미들의 빈도 분석을 실시하였다. 「한국어 학습자 말뭉치」는 2017년 6월에 공개되었으며 연구자는 2017년 8월 10일과 2018년 2월 3일에 검색을 하였다⁴³⁾. 검색 조건으로는 검색어 ‘부사격 조사(JKB)’와 말뭉치 유형 ‘문어’를 지정하였다. 말뭉치 데이터는 EXCEL 형태로 다운받았으며 1-6급 총 59,880 건이 검색되었다. 빈도 분석은 4급(중급)과 6급(고급)만을 대상으로 진행하였고 총 59,880 건의 사례 중에서 4, 6급의 사례는 총 16,304 건이 있었다.

4, 6급 학습자의 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 세부 의미 빈도 분석을 위해 16,304건에 대한 세부 의미 태깅(tagging)을 진행하였다. 태깅 작업은 2017년 9월부터 2018년 2월까지 총 2차례에 걸쳐 진행되었다. ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 세부 의미 태깅을 위해, 주요 기관 5곳(서울대, 연세대, 고려대, 서강대, 이화여대)의 언어교육원 1~6급 교재의 ‘문법과 표현’ 및 ‘문법 해설’ 부분과 ‘국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발 2단계’의 ‘문형 부록’을 검토하였다. 그리고 결합 명사와 후행 용언도 함께 검토하였다.

43) 2017년 8월 10일에는 ‘에, 에서, 로, 으로’를, 2018년 2월 3일에는 ‘서’를 검색하였다. ‘서’를 검색 대상에 포함한 이유는 『표준국어대사전』의 ‘서16’이 ‘에서02’ 1-2번 의미의 준말이기 때문이다. 그러나 인수 뒤에 쓰여 주어를 나타내는 ‘서17’의 경우 『표준국어대사전』에서 ‘에서02’의 준말이라는 언급이 없으므로 분석 대상에서 제외하였다.

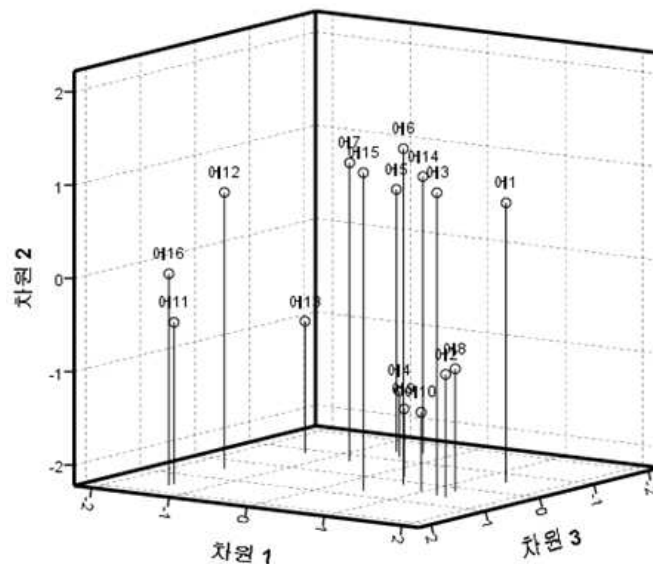
교재와 ‘문형 부록’은 1차로 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’가 들어간 문법과 표현이 세부 의미 몇 번에 해당하는지를 결정하기 위한 목적으로 사용하였으며, 결합 명사와 후행 용언은 2차로 표현(chunk)의 형태가 아닌 경우에 세부 의미 태깅이 맞게 되었는지를 재확인하는 용도로 사용하였다. 16,304건에서 166건은 세부 의미 태깅이 불가능하여 제외하였으며 그 결과 총 16,138건의 사례에 세부 의미가 태깅되었다.

2. 세부 의미들 간 유사성 인식 조사

2.1. ‘에’

2.1.1. 모어 화자

모어 화자 15명을 대상으로 ‘에’ 세부 의미들 간의 유사성 인식을 조사한 결과는 [그림 III-1] 및 <표 III-15>과 같이 3차원 모형으로 분석하였다.



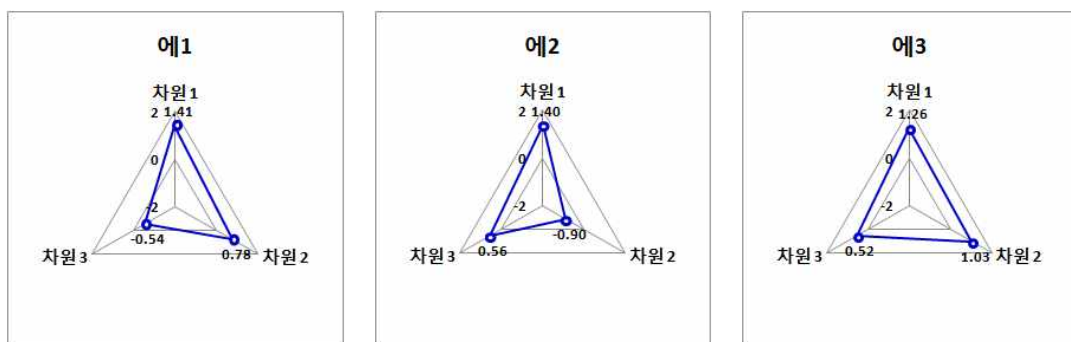
[그림 III-1] 모어 화자의 ‘에’ 유클리디안 거리 모형

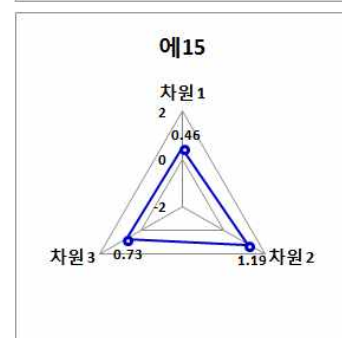
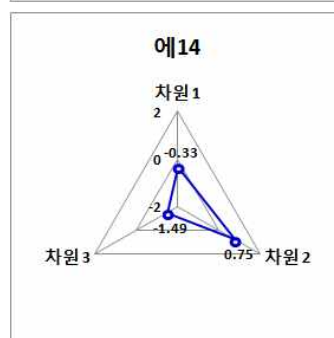
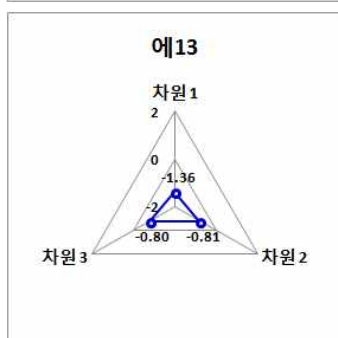
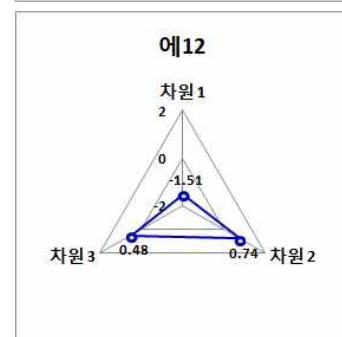
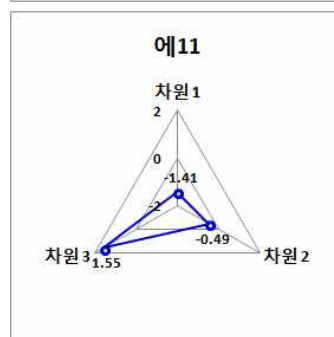
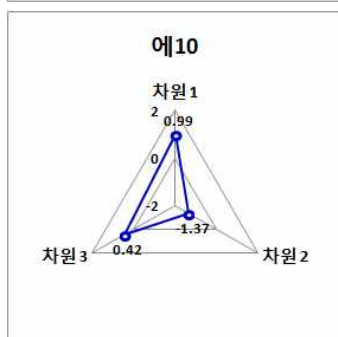
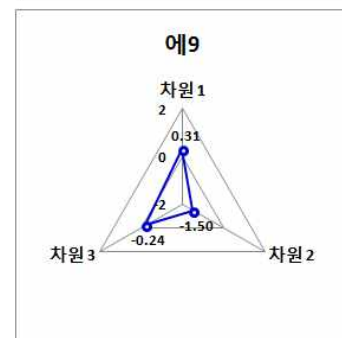
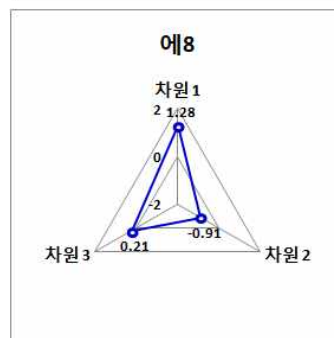
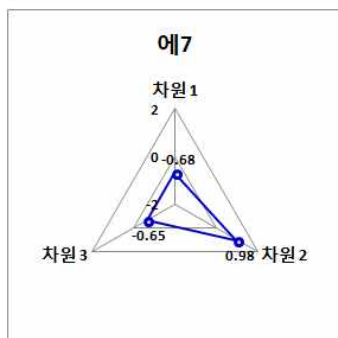
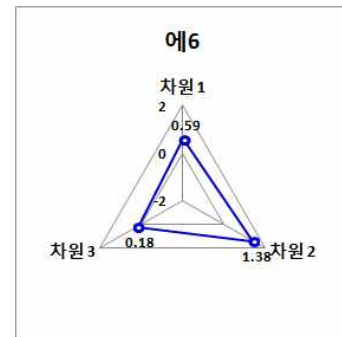
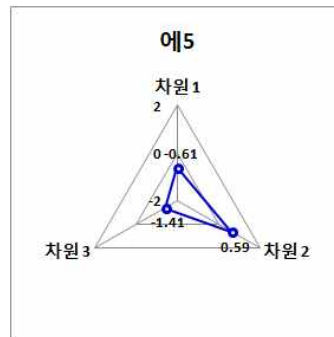
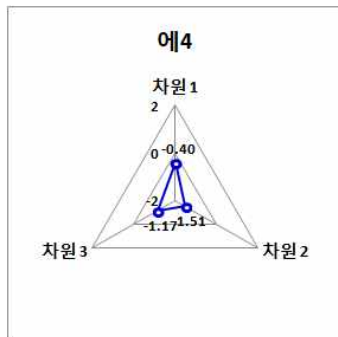
세부 의미	차원 1	차원 2	차원 3	세부 의미	차원 1	차원 2	차원 3
예1	1.4099	0.7772	-0.5410	예9	0.3092	-1.4974	-0.2358
예2	1.3987	-0.9033	0.5553	예10	0.9883	-1.3700	0.4193
예3	1.2632	1.0251	0.5224	예11	-1.4059	-0.4855	1.5518
예4	-0.4028	-1.5119	-1.1688	예12	-1.5087	0.7419	0.4760
예5	-0.6091	0.5935	-1.4063	예13	-1.3607	-0.8085	-0.7962
예6	0.5935	1.3814	0.1839	예14	-0.3258	0.7472	-1.4893
예7	-0.6828	0.9798	-0.6512	예15	0.4609	1.1887	0.7299
예8	1.2794	-0.9067	0.2084	예16	-1.4074	0.0484	1.6415

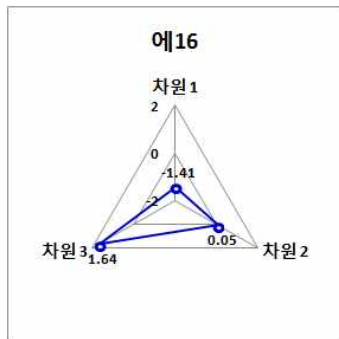
<표 III-15> 모어 화자의 ‘에’ 좌푯값

[그림 III-1]은 설문에 참여한 모어 화자들이 ‘에’의 16개 세부 의미들을 3차원 공간에서 어떻게 구조화시키고 있는지를 보여준다. 3차원 공간에서 의미들은 <표 III-15>과 같이 -2.0~+2.0 사이의 좌푯값 (차원 1, 차원 2, 차원 3)을 갖는다. 모어 화자들이 유사하다고 인식한 의미들은 [그림 III-1]의 3차원 공간에서 서로 가깝게 위치한다. 즉 유사한 좌푯값을 가진다. 예를 들어 [그림 III-1]에서 좌측에 위치한 ‘예11’과 ‘예16’은 서로만 가깝고 다른 의미들과는 멀리 떨어져 있다. 따라서 모어 화자들의 머릿속에서 ‘예11’과 ‘예16’은 서로 의미가 유사한 것으로, 그리고 다른 의미들과는 구별되는 별도의 의미 그룹으로 구조화되어 있을 것이다.

피험자들이 인식하는 ‘에’의 16개 세부 의미들 간의 유사성을 명확하게 확인하고자, <표 III-15>의 ‘예1’~‘예16’의 좌푯값 (차원 1, 차원 2, 차원 3)을 [그림 III-2]와 같이 방사형 그래프로 나타내었다.







[그림 III-2] 모어 화자의 ‘예’ 좌푯값 - 방사형 그래프

[그림 III-1]에서 가깝게 위치한, 즉 좌푯값이 가까운 세부 의미들은 방사형 그래프에서 좌푯값 (차원 1, 차원 2, 차원 3)을 연결한 삼각형의 모양과 크기가 비슷하게 나타난다. 따라서 [그림 III-2]의 모양과 크기를 검토하면 모어 화자들이 ‘예’의 세부 의미들을 어떻게 그룹화, 구조화하고 있는지를 파악할 수 있을 것이다. 앞서 언급한 ‘예11’과 ‘예16’의 그래프를 보면 둘만 서로 모양과 크기가 비슷한 것을 확인할 수 있다. [그림 III-2]에서 모어 화자들은 ‘예’의 세부 의미들을 크게 6개 유형으로 나누고 있었다. ‘예1’, ‘예3’, ‘예6’, ‘예15’가 첫 번째 의미 그룹을(‘예1’ 그룹), ‘예2’, ‘예8’, ‘예9’, ‘예10’이 두 번째 그룹을(‘예2’ 그룹), ‘예4’와 ‘예13’이 세 번째 그룹을(‘예4’ 그룹), ‘예5’, ‘예7’, ‘예14’가 네 번째 그룹을(‘예5’ 그룹), ‘예11’과 ‘예16’이 다섯 번째 그룹을(‘예11’ 그룹), ‘예12’ 혼자서 여섯 번째 의미 그룹을 이루고 있다.

한편 ‘차원’이란 피험자들이 의미 그룹을 나누는 판단 기준으로, [그림 III-1]에서 모어 화자들은 0을 기준으로 (+) 값의 세부 의미들과 (-) 값의 세부 의미들을 나누어 인식한다고 볼 수 있다. 그러나 차원을 해석할 때 (+) 값과 (-) 값의 의미들이 완전히 다른 의미 그룹이라고 해석하기 보다는, 최솟값부터 최댓값까지 이어진 의미들의 스펙트럼 상에서 의미들이 서로 얼마나 멀고 가깝게 위치하는지를 보아야 할 것이다. 즉 피험자들의 마음속에서 세부 의미들을 최솟값부터 최댓값까지 늘어서게 한 판단 기준을 해석하는 것이다. 앞서 [그림 III-2]를 보면서 모어 화자들이 ‘예’의 세부 의미들을 6개의 의미 그룹으로 나누는 것을 확인하였다. 그리고 이러한 그룹화, 구조화의 판단 근거는 ‘차원 1’~‘차원 3’이라고 하

였다. 이제 6개 의미 그룹의 성격을 규명하고 ‘차원 1’~‘차원 3’이 무엇 인지를 해석해 보자.

2.1.1.1. 차원 1: 일정한 범위의 공간이나 시간

모어 화자들은 ‘차원 1’에서 (+) 방향으로 ‘에1’ 그룹과 ‘에2’ 그룹을, (-) 방향으로 나머지 그룹들을 구분하였다. 먼저 ‘에1’ 그룹은 II장에서 살펴본 정병철(2010ㄷ), 정수진(2011ㄱ), 맹경흠(2016)의 연구에서 ‘에’의 원형 의미 그룹을 ‘에1’, ‘에3’, ‘에6’이라고 한 것과 일치한다. 비록 ‘에3’의 그래프는 정삼각형에 가까운 모양, ‘에1’은 상대적으로 ‘차원 1’이 두드러지고 ‘차원 3’이 약화된 모양, ‘에6’과 ‘에15’는 ‘차원 1’이 약화되고 ‘차원 2’가 두드러진 모양이지만 말이다. 삼각형의 모양으로 봤을 때 모어 화자들은 ‘에1’ 그룹의 세부 의미들을 거의 같은 것으로 인식하면서도, 이들 사이의 미묘한 의미 차이도 인식한다고 해석할 수 있다. 다음으로 ‘에2’ 그룹은 정수진(2011ㄱ)에서 ‘에’의 첫 번째 원형 의미인 ‘처소 관계의 소재지(에1)’가 ‘상황(에9)’, ‘기준(에10)’, ‘시간(에2)’으로 동기화된다고 한 것과 일치하는 의미 그룹이다.

‘차원 1’을 해석하기 위해 ‘에1’ 그룹과 ‘에2’ 그룹, 그리고 나머지 세부 의미들의 예문에 나타난 사건을 살펴보았다. ‘에1’ 그룹에서 ‘에1’의 예문은 거리에 사람들이 많다는 진술, ‘에3’은 동생이 집에 간 사건, ‘에6’은 내가 화분에 물을 준 사건, ‘에15’는 커피에 설탕을 탄다는 진술이다. ‘에1’ 그룹에서 선행 명사는 ‘에’와 결합하여 ‘일정한 범위의 공간’을 의미한다. 많은 사람들은 거리라는 일정한 범위의 공간에 있으며, 동생은 동생이 있었던 곳에서 집까지 일정한 범위까지만 이동하며, 내가 물을 주는 범위는 화분으로 한정되며, 설탕을 타는 것도 커피 잔이라는 일정한 공간에서만 이루어진다.

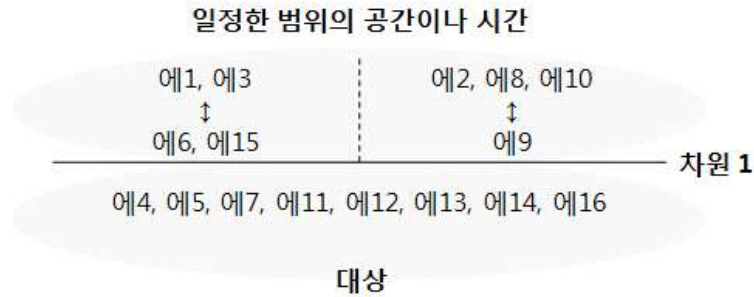
‘에2’ 그룹에서 ‘에2’의 예문은 오후에 만나자는 약속, ‘에8’은 우리가 햇볕에 옷을 말린 사건, ‘에9’는 이 무더위에 어떻게 지냈냐는 질문, ‘에10’은 내가 하루에 두 번씩 세수를 한다는 진술이다. ‘에2’ 그룹에서 선행

명사는 ‘에’와 결합하여 ‘일정한 범위의 시간이나 수단·환경이 된 일정한 범위의 공간’을 의미한다. 오후는 오전과 저녁 사이의 시간이며, 햇별은 햇별이 비추는 일정한 공간이 옷을 말리는 수단이 된 것을, 무더위는 무더위가 나타나는 특정 시점이나 지역이 화자와 청자가 지내는 환경이 된 것을, 하루는 시계로 확인할 수 있는 24시간을 의미하기 때문이다. ‘차원 1’을 ‘일정한 범위의 공간이나 시간’이라고 해석하는 것은 정지호(2016:21)에서 ‘어제’, ‘오늘’, ‘내일’을 직시 시간어로 보고 ‘에’와의 결합이 제약된다고 한 것과도 맥이 통한다. 즉 ‘어제’, ‘오늘’, ‘내일’과 같은 직시 시간어는 단위 크기가 작으며 ‘현재’를 나타내기 때문에(정지호:16), ‘에’와 같은 ‘일정한 범위의 시간’을 뜻하는 조사와 결합이 제약되는 것이다.

반면 ‘차원 1’이 (-)인 세부 의미들의 예문에서는 ‘에’와 결합한 선행 명사가 공간이나 시간이 아니다. ‘예4’의 예문은 그가 요란한 소리에 잠을 깬 사건, ‘예5’는 내가 그의 의견에 찬성한다는 진술, ‘예7’은 이 약이 감기에 잘 듣는다는 진술, ‘예11’은 그 아버지에 그 아들이라는 비교, ‘예12’는 그가 반장에 뽑힌 사건, ‘예13’은 포유류에 무엇이 있냐는(속하냐는) 질문, ‘예14’는 이 문제에 관한 보고서를 작성해 오라는 명령, ‘예16’은 아버지가 책에 연필에 장난감에 이것저것 사 주신 사건이다. 공간이나 시간이 아닌 무엇을 본고에서는 ‘대상’이라는 용어로 정리하였다⁴⁴⁾.

따라서 ‘차원 1’은 ‘일정한 범위의 공간이나 시간’과 그렇지 않은 의미들(대상)을 가르는 기준이라고 해석하였다. 한편 ‘예6’, ‘예9’, ‘예15’의 경우 같은 그룹의 다른 세부 의미들보다 상대적으로 (+) 값이 작다. 본고에서는 이를 ‘예6’, ‘예9’, ‘예15’에서 ‘일정한 범위의 공간이나 시간’의 의미가 다소 흐려진 것으로 해석하였다. ‘예6’과 ‘예15’의 선행 명사인 ‘화분’과 ‘커피’는 ‘거리’나 ‘집’과 같은 전형적인 공간이 아니며, ‘예9’는 ‘무더위’라는 특정 시점이나 지역이 환경이라는 더 넓은 개념이 되면서 ‘일정한 범위의 공간이나 시간’이라는 의미가 흐려질 수 있기 때문이다.

44) ‘세종 체언 상세검색기’의 의미 분류에 따르면 ‘소리’는 ‘소리’, ‘의견’은 ‘생각’, ‘감기’는 ‘질병및증세’, ‘아버지’는 ‘비대칭적친족’, ‘반장’은 ‘직위인간’, ‘포유류’는 ‘범주’, ‘문제’는 ‘추상적대상’, ‘책’은 ‘텍스트담지물’, ‘연필’은 ‘도구’, ‘장난감’은 ‘기구’로 분류가 되었다.



[그림 III-3] ‘예’의 차원 1: 일정한 범위의 공간이나 시간

2.1.1.2. 차원 2: 접근

모어 화자들은 ‘차원 2’에서 (+) 방향으로 ‘예1’ 그룹, ‘예5’ 그룹, ‘예12’를, (-) 방향으로 나머지 그룹들을 구분하였다. 앞서 살펴본 세부 의미들의 예문을 다시 보면 ‘예1’을 제외하고는 공통적으로 ‘접근’의 의미가 있음을 알 수 있다. ‘차원 2’의 값이 가장 큰 순서대로 ‘예6’은 화분에, ‘예15’는 커피에, ‘예3’은 집에, ‘예7’은 감기에, ‘예14’는 보고서에, ‘예12’는 반장에, ‘예5’는 의견에 접근한다고 볼 수 있다. 따라서 ‘차원 2’는 ‘접근’의 의미가 높은 의미들과 낮은 의미들을 가르는 기준이라고 해석하였다.



[그림 III-4] ‘예’의 차원 2: 접근

2.1.1.3. 차원 3: 동등한 대상의 나열

‘차원 3’에서는 (+) 방향으로 ‘예2’ 그룹, ‘예11’ 그룹, ‘예12’를, (-) 방향으로 나머지 그룹들을 구분하였다. ‘차원 3’의 값이 가장 큰 ‘예11’ 그룹을 보면 동등한 대상이 나란히 줄지어 있는 ‘나열’의 모습을 떠올릴 수 있다. ‘예11’ 그룹은 『표준국어대사전』에서도 ‘비교’와 ‘접속 조사’의 뜻

으로 되어있다. ‘에2’ 그룹은 ‘차원 1’ 다음으로 ‘차원 3’이 두드러진 모양인데, ‘에2’ 그룹의 ‘차원 3’의 의미는 ‘에11’ 그룹의 ‘차원 3’의 의미와는 다소 차이가 있으며, ‘에2’ 그룹의 ‘차원 3’의 의미가 ‘에11’ 그룹의 ‘차원 3’의 의미, 즉 ‘나열’의 의미를 동기화한 것으로 해석하였다.

‘에2’ 그룹의 ‘차원 3’의 의미를 해석하기 전에 ‘에’의 원형 의미 그룹으로 여겨지는 ‘에1’ 그룹을 다시 살펴보자. ‘에1’ 그룹은 ‘일정한 범위의 공간(차원 1)’이며, ‘접근(차원 2)’의 의미가 높다. 일정한 범위의 공간에서 높은 접근의 의미는 [그림 II-17]에서 이남순(1983ㄱ)이 제시한 ‘지배⁴⁵⁾’를 떠오르게 하는데, 실제로 공간은 사람을 직접적으로 지배한다고 할 수 있다. 이렇듯 ‘차원 1’과 ‘차원 2’의 해석에서 ‘에1’ 그룹에 담긴 ‘지배’의 의미를 도출해 낼 수 있으며, ‘에2’의 그룹의 ‘차원 3’의 의미도 ‘지배’와 연관지어 해석할 수 있었다. 즉 ‘에2’ 그룹에서 ‘접근(차원 2)’의 의미가 약화되면서 ‘지배’의 의미도 함께 약화가 되어, ‘지배의 약화’라는 새로운 의미(차원 3)를 나타내기 시작한 것으로 해석한 것이다. ‘에2’ 그룹의 시간, 수단, 환경은 공간만큼 강력하게 사건을 지배할 수 없기 때문이다.

그리고 ‘지배의 약화’는 ‘에11’ 그룹의 ‘차원 3’, 즉 ‘나열’의 의미를 동기화한 것으로 해석하였다. ‘에11’ 그룹의 선행 명사인 ‘아버지’, ‘책’, ‘연필’, ‘장난감’은 ‘에2’ 그룹의 선행 명사인 ‘오후’, ‘햇볕’, ‘무더위’, ‘하루’에 비해 규모가 작다. ‘차원 1’에서 공간이나 시간은 (-) 값이 되면서 ‘대상’이 된다고 하였는데, 실제 대상인 물체는 공간과 시간에 비해 규모가 작으므로 선행 명사의 의미에 따라 후행 용언을 지배하는 의미를 완전히 잃어버릴 수도 있을 것으로 해석한 것이다. 다시 말하면 ‘차원 3’이 가장 두드러진 ‘에11’ 그룹은 ‘지배의 약화’를 넘어서 ‘지배’의 의미를 완전히 잃어버리고 ‘동등한 대상들의 나열’이라는 새로운 의미를 획득한 것이다.

II장에서 정병철(2010ㄷ)과 맹경흠(2016)이 ‘에15’와 ‘에16’을 같은 의미 그룹으로 본 것도 이와 같은 이유에서일 것이다. 본고의 인식 조사에

45) 이남순(1983ㄱ)에서는 ‘에’와 결합된 선행 명사는 후행 용언의 의미 영역을 ‘지배’한다고 하였다.

서 사용된 ‘에15’의 예문은 ‘차원 3’보다는 ‘차원 2’의 의미가 두드러져 ‘에15’가 ‘에1’ 그룹으로 분류가 되었지만, 『한국어기초사전』에서 ‘에15’의 예문으로 제시된 ‘오늘은 비에 바람까지 부니까 추울 거야.’와 같은 문장은 ‘동등한 대상들의 나열’이라는 의미에 더 가깝기 때문이다.



[그림 III-5] ‘에’의 차원 3: 동등한 대상의 나열

한편 ‘에4’ 그룹과 ‘에12’는 ‘에5’ 그룹과 ‘에11’ 그룹 사이에 위치한다. 먼저 ‘에12’는 ‘차원 3’ 값이 감소하면 ‘에5’ 그룹의, ‘차원 2’ 값이 감소하면 ‘에11’ 그룹의 좌푯값이 된다. ‘에12’의 예문은 ‘그가 반장에 뽑힌’ 사건으로, 선행 명사 ‘반장’은 주어 ‘그’와 동등하게 나열되면서도 ‘반장에 뽑힌’ 사건은 피동으로 지배의 의미도 있다고 해석할 수 있기 때문이다.

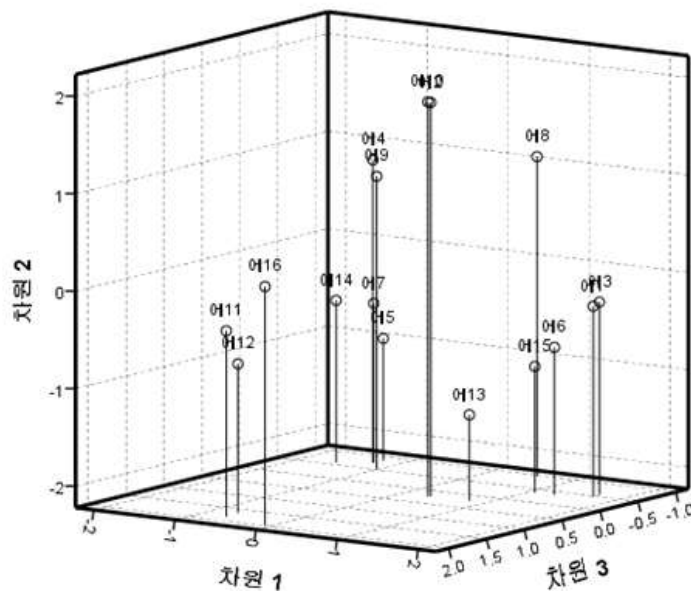
‘에4’ 그룹은 ‘에1’ 그룹의 그래프에서 모든 차원의 값이 (-)로 감소된 모습으로, ‘에1’ 그룹과 정반대의 지점에 있는 것으로 해석할 수 있다. ‘에4’ 그룹은 맹경흠(2016)에서 ‘포함 접촉’이 ‘그릇 도식’으로 은유되면서 ‘에13’, ‘에4’, ‘에2(한정된 시간)’, ‘에9’의 의미가 된다고 했던 것과 연결하여 생각할 수 있다. 즉 ‘에9’가 ‘에2’ 그룹과 ‘에4’ 그룹 사이에서 동기화를 진행시키는 모습이다. 다른 점이 있다면 맹경흠(2016)에서는 ‘에13’, ‘에4’, ‘에2(한정된 시간)’, ‘에9’를 비공간적인 의미로 구분한 것이다. 본고의 조사 결과에서는 모어 화자들이 ‘에2’ 그룹을 공간적인 의미와 거의 유사하게 보았으며(차원 1), ‘에1’ 그룹과 ‘에2’ 그룹의 구분은 공간과 비공간의 구분이 아니라, ‘접근(차원 2)’과 ‘지배(차원 3)’의 구분으로 해석하였다.

‘에4’ 그룹에서 ‘에4’의 예문은 ‘그가 요란한 소리에 잠을 깼’ 사건, ‘에

13'은 '포유류에 무엇이 있냐는(속하냐는)' 질문이었다. '접근'과 '지배'의 약화는 선행 명사와 후행 용언의 의미 관계를 '원인(에4)'과 '제한(에13)'과 같은 상대적으로 소극적인('접근'과 '지배'에 비해) 의미 관계로 만드는 것으로 해석하였다. 그리고 '에13'의 예문은 '에11' 그룹과도 연계될 수 있다고 생각하였는데, 이는 포유류와 포유류의 집합은 동등한 대상으로도 볼 수 있기 때문이다.

2.1.2. 고급 학습자

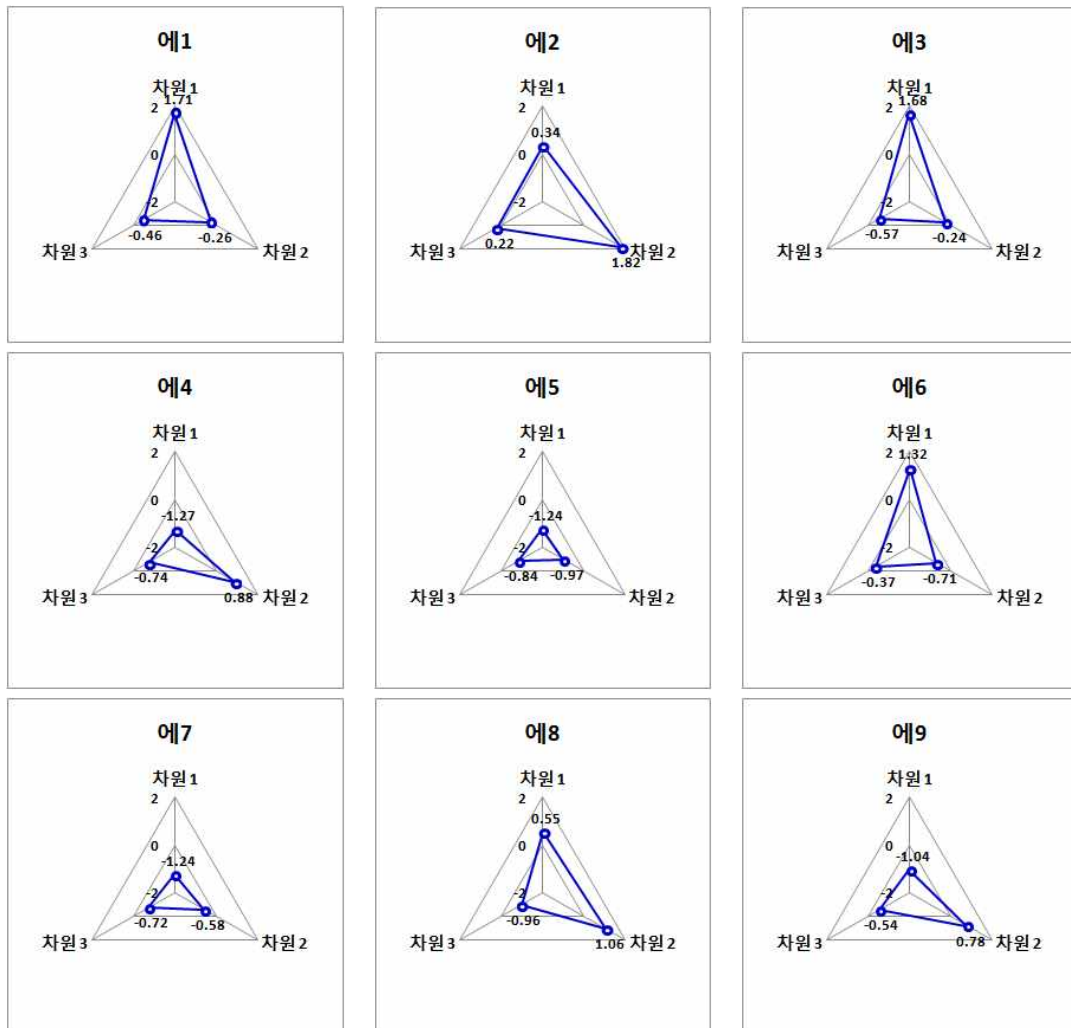
고급 학습자 21명을 대상으로 '에' 세부 의미들 간의 유사성 인식을 조사한 결과도 [그림 III-6] 및 <표 III-16>과 같이 3차원 모형으로 분석하였다. 그리고 모어 화자들의 분석에서와 마찬가지로 피험자들이 인식하는 '에'의 16개 세부 의미들 간의 유사성을 명확하게 확인하고자, <표 III-16>의 '에1'~'에16'의 좌표값 (차원 1, 차원 2, 차원 3)을 [그림 III-7]과 같이 방사형 그래프로 나타내었다.

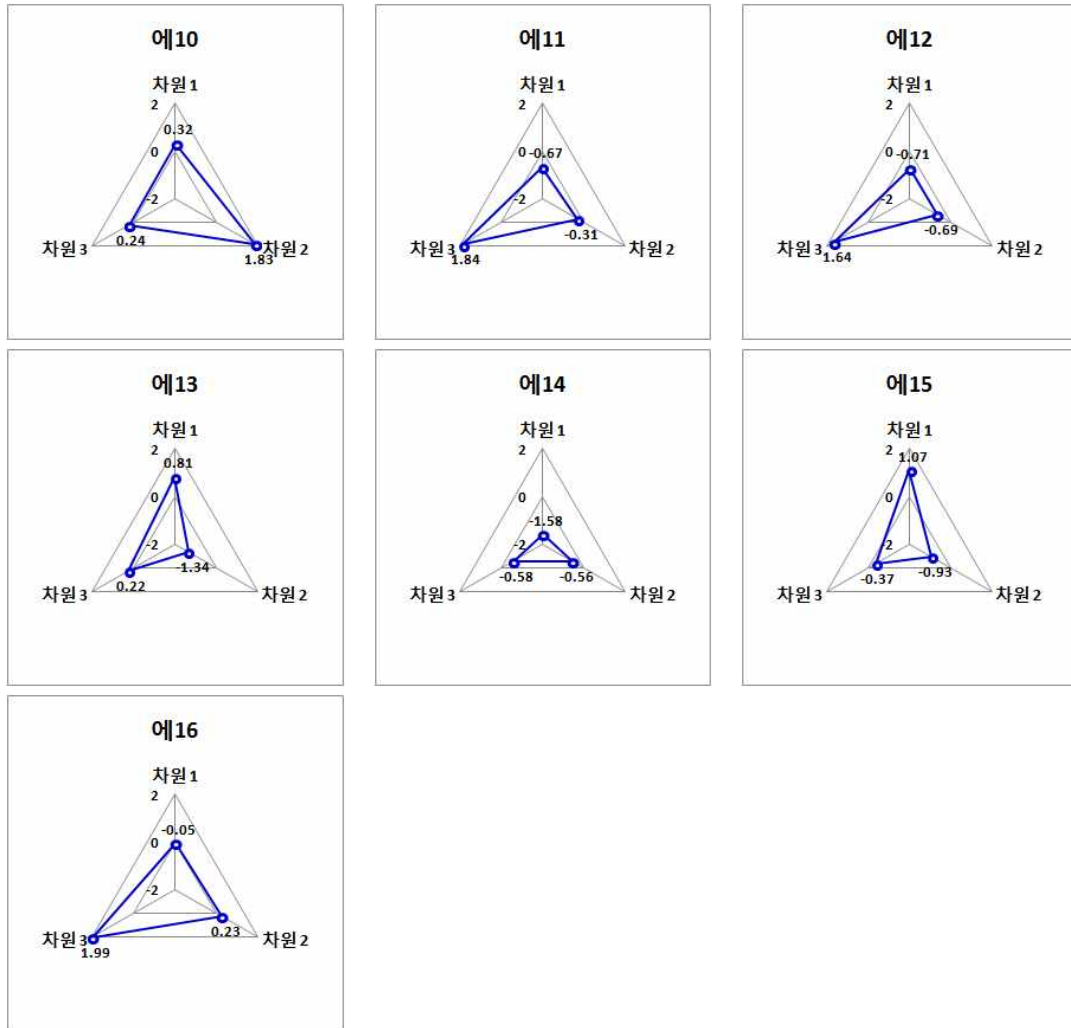


[그림 III-6] 고급 학습자의 '에' 유클리디안 거리 모형

세부 의미	차원 1	차원 2	차원 3	세부 의미	차원 1	차원 2	차원 3
예1	1.7102	-0.2624	-0.4574	예9	-1.0366	0.7770	-0.5388
예2	0.3363	1.8182	0.2171	예10	0.3200	1.8274	0.2382
예3	1.6824	-0.2441	-0.5676	예11	-0.6658	-0.3109	1.8442
예4	-1.2681	0.8827	-0.7379	예12	-0.7116	-0.6945	1.6419
예5	-1.2387	-0.9662	-0.8431	예13	0.8130	-1.3386	0.2181
예6	1.3154	-0.7067	-0.3670	예14	-1.5777	-0.5594	-0.5829
예7	-1.2444	-0.5831	-0.7233	예15	1.0728	-0.9279	-0.3686
예8	0.5469	1.0567	-0.9613	예16	-0.0540	0.2318	1.9884

<표 III-16> 고급 학습자의 ‘에’ 좌표값





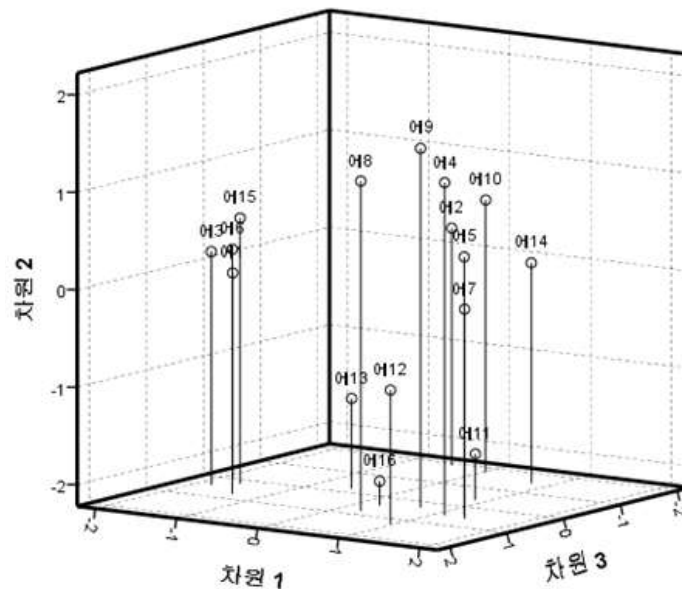
[그림 III-7] 고급 학습자의 ‘에’ 좌표값 - 방사형 그래프

[그림 III-7]에서 고급 학습자들은 ‘에’의 세부 의미들을 크게 4개 유형으로 나누고 있었다. ‘예1’, ‘예3’, ‘예6’, ‘예13’, ‘예15’가 첫 번째 의미 그룹을(‘예1’ 그룹), ‘예2’, ‘예4’, ‘예8’, ‘예9’, ‘예10’이 두 번째 그룹을(‘예2’ 그룹), ‘예11’, ‘예12’, ‘예16’이 세 번째 그룹을(‘예11’ 그룹), ‘예5’, ‘예7’, ‘예14’가 네 번째 의미 그룹을(‘예5’ 그룹)을 이루고 있다. [그림 III-5]에서 해석한 모어 화자들의 인식 결과를 다시 살펴보면 모어 화자들은 ‘예4’ 그룹(‘예4’와 ‘예13’)과 ‘예12’를 ‘예1’ 그룹, ‘예2’ 그룹, ‘예5’ 그룹, ‘예11’ 그룹의 사이에서 인식하였다. 그러나 고급 학습자들은 ‘예13’을 ‘예1’ 그룹에, ‘예4’를 ‘예2’ 그룹에, ‘예12’를 ‘예11’ 그룹으로 인식하여 모어 화자

들보다 단순하게 구조화하고 있었다. 즉 고급 학습자들은 중간자적인 의미들을 구분하지 못하고 비교적 명확하게 인식되는 4개 유형으로만 ‘에’의 세부 의미들 간의 유사성을 파악한 것이다. 따라서 고급 학습자들은 의미 그룹들을 인식할 수는 있어도 이들 사이의 동기화의 기제를 파악하는 데에는 어려움이 있을 것으로 추정된다.

2.1.3. 중급 학습자

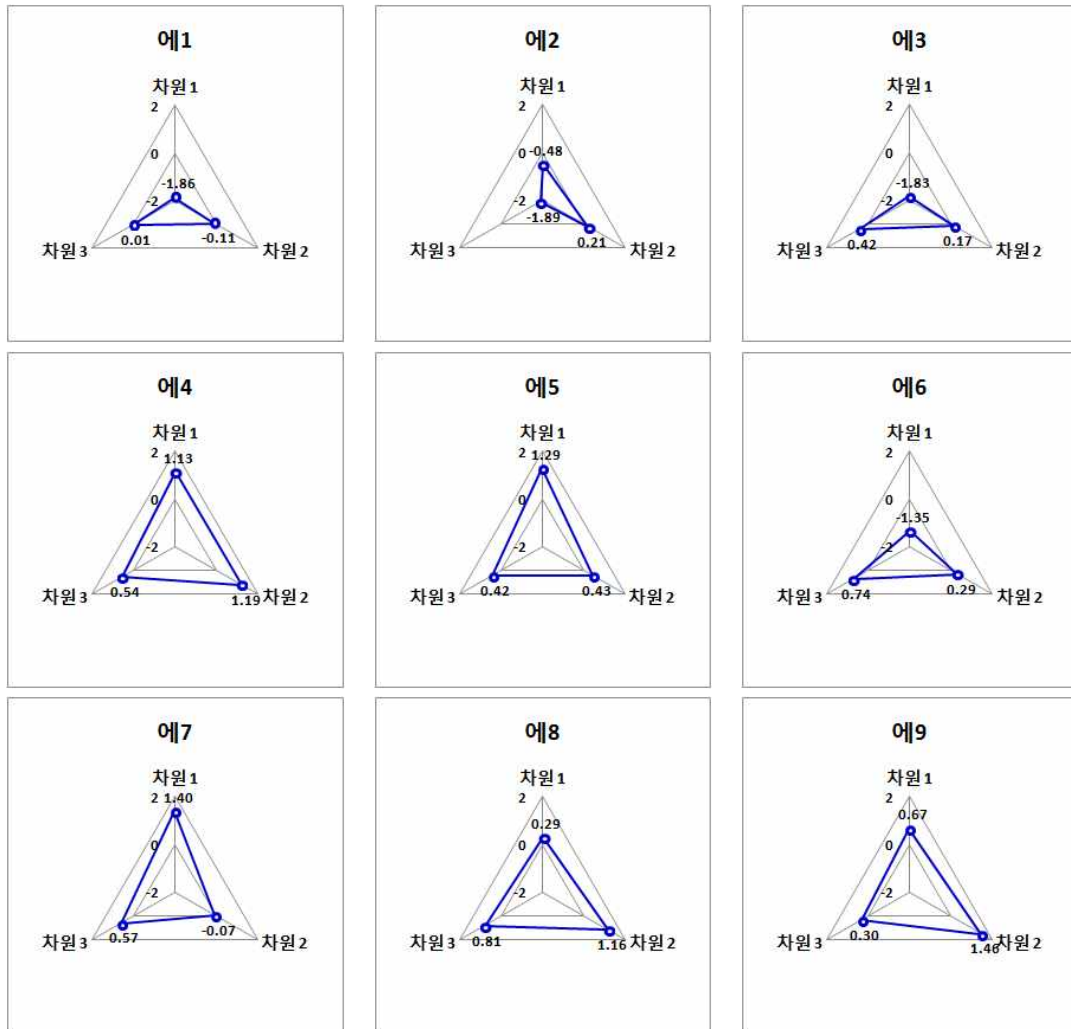
중급 학습자 6명을 대상으로 ‘에’ 세부 의미들 간의 유사성 인식을 조사한 결과도 [그림 III-8] 및 <표 III-17>과 같이 3차원 모형으로 분석하였다. 그리고 <표 III-17>의 ‘에1’~‘에16’의 좌표값 (차원 1, 차원 2, 차원 3)을 [그림 III-9]와 같이 방사형 그래프로 나타내었다.

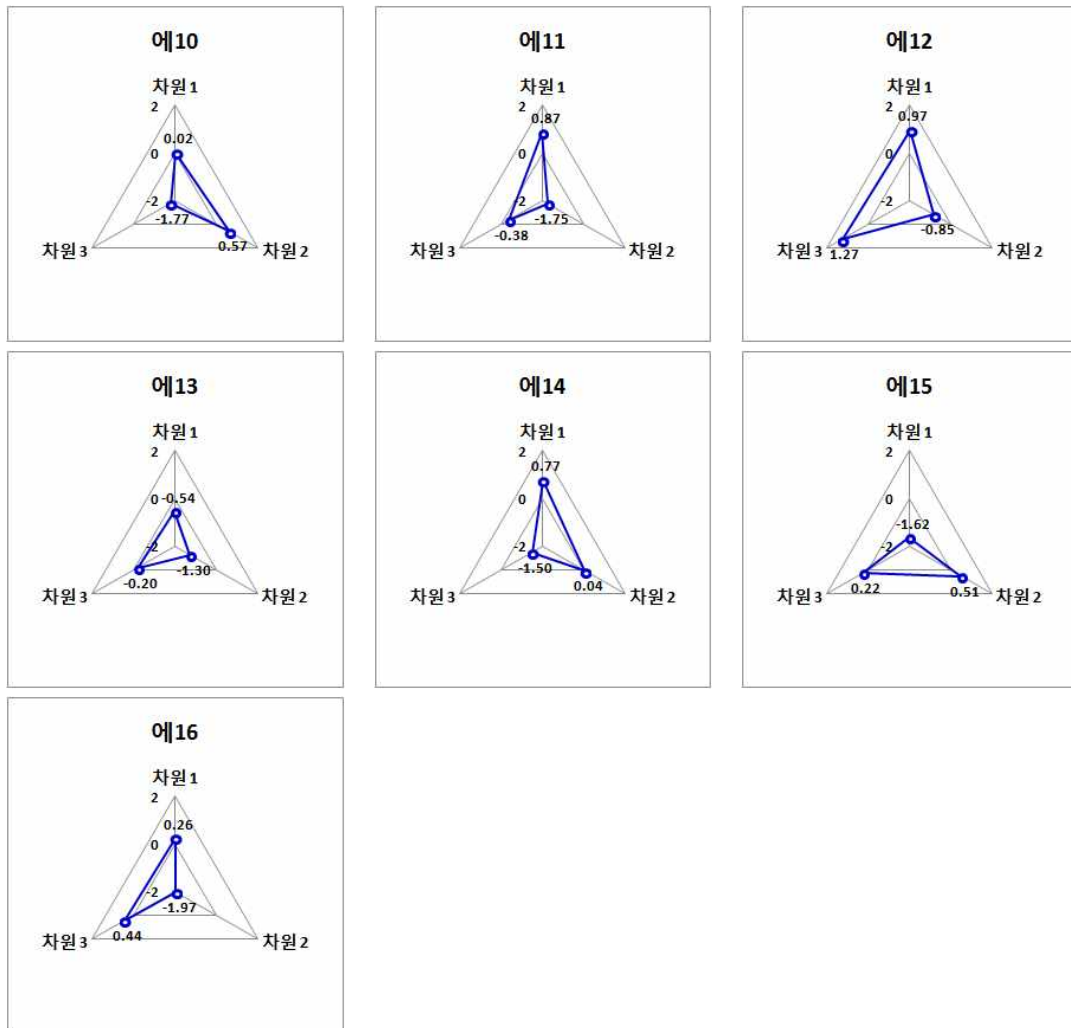


[그림 III-8] 중급 학습자의 ‘에’ 유클리디안 거리 모형

세부 의미	차원 1	차원 2	차원 3	세부 의미	차원 1	차원 2	차원 3
예1	-1.8567	-0.1108	0.0066	예9	0.6680	1.4648	0.3017
예2	-0.4849	0.2122	-1.8938	예10	0.0245	0.5715	-1.7653
예3	-1.8286	0.1704	0.4237	예11	0.8677	-1.7478	-0.3779
예4	1.1313	1.1936	0.5400	예12	0.9707	-0.8456	1.2652
예5	1.2901	0.4316	0.4213	예13	-0.5370	-1.2967	-0.2029
예6	-1.3486	0.2895	0.7378	예14	0.7733	0.0403	-1.4973
예7	1.4020	-0.0719	0.5745	예15	-1.6175	0.5069	0.2171
예8	0.2875	1.1638	0.8119	예16	0.2582	-1.9717	0.4376

<표 III-17> 중급 학습자의 ‘에’ 좌표값





[그림 III-9] 중급 학습자의 ‘에’ 좌표값 - 방사형 그래프

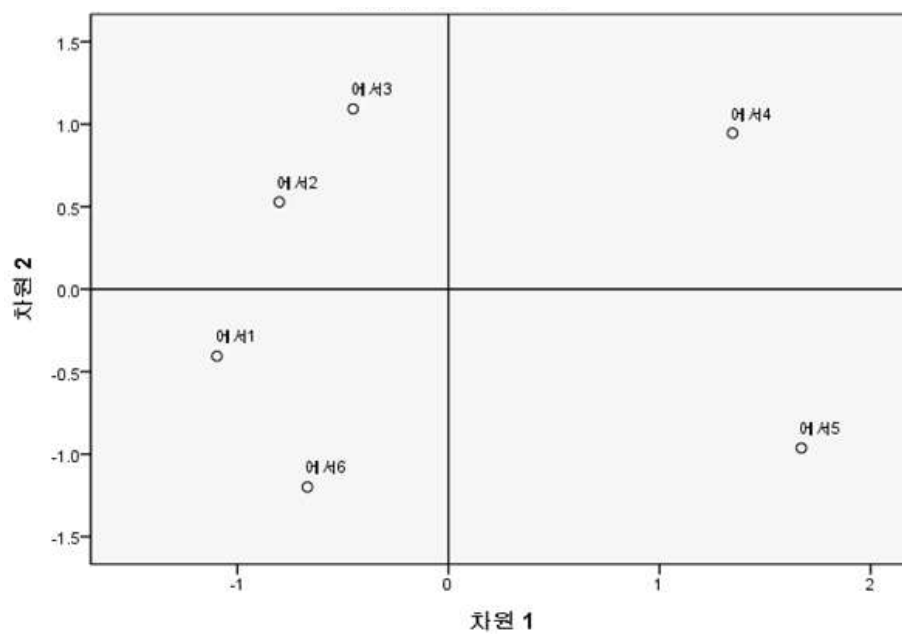
[그림 III-9]에서 중급 학습자들은 ‘에’의 세부 의미들을 크게 5개 유형으로 나누고 있었다. ‘예1’, ‘예3’, ‘예6’, ‘예15’가 첫 번째 의미 그룹을(‘예1’ 그룹), ‘예2’, ‘예10’, ‘예14’가 두 번째 그룹을(‘예2’ 그룹), ‘예4’, ‘예5’, ‘예8’, ‘예9’가 세 번째 그룹을(‘예4’ 그룹), ‘예7’과 ‘예12’가 네 번째 그룹을(‘예7’ 그룹)을, ‘예11’, ‘예13’, ‘예16’이 다섯 번째 의미 그룹을(‘예11’ 그룹)이루고 있다. 중급 학습자들의 인식 결과를 모아 화자 및 고급 학습자들의 인식 결과와 비교해 보면, 먼저 중급 학습자들은 원형 의미 그룹으로 여겨지는 ‘예1’ 그룹과 의미가 독특한 ‘예11’ 그룹은 잘 인식하였다. 그러나 ‘예2’ 그룹은 선행 명사가 ‘시간’인 것을 그룹화한 것으로 해석하

였으며, ‘에4’ 그룹과 ‘에7’ 그룹은 그룹화의 이유를 해석할 수 없었다. 즉 중급 학습자들은 중간자적인 의미들의 구분은 말할 것도 없고, 고급 학습자들이 분류한 4개 유형도 인식하지 못하였다. 따라서 중급 학습자들은 원형 의미 그룹과 ‘동등한 대상들의 나열’이라는 독특한 의미만 인식하고 나머지 세부 의미들에 대해서는 의미 인식에서부터 어려움이 있을 것으로 추정된다.

2.2. ‘에서’

2.2.1. 모어 화자

모어 화자 30명을 대상으로 ‘에서’ 세부 의미들 간의 유사성 인식을 조사한 결과는 [그림 III-10] 및 <표 III-18>과 같이 2차원 모형으로 분석하였다.



[그림 III-10] 모어 화자의 ‘에서’ 유클리디안 거리 모형

세부 의미	차원 1	차원 2
에서1	-1.0966	-0.4060
에서2	-0.8014	0.5287
에서3	-0.4518	1.0929
에서4	1.3458	0.9461
에서5	1.6720	-0.9626
에서6	-0.6680	-1.1991

<표 III-18> 모어 화자의 ‘에서’ 좌푯값

[그림 III-10]은 설문에 참여한 모어 화자들이 ‘에서’의 6개 세부 의미들을 2차원 공간(면)에서 어떻게 구조화시키고 있는지를 보여준다. 2차원 공간에서 의미들은 3차원에서와 마찬가지로 $-2.0 \sim +2.0$ 값 사이의 좌푯값 (차원1, 차원2)을 갖으며, 모어 화자들이 유사하다고 인식한 의미들은 같은 사분면(quadrant, 四分面)에⁴⁶⁾ 위치한다. 모어 화자들은 ‘차원 1’을 기준으로 ‘에서1’, ‘에서2’, ‘에서3’, ‘에서6’과 ‘에서4’, ‘에서5’를 구분하고, ‘차원 2’를 기준으로 ‘에서2’, ‘에서3’, ‘에서4’와 ‘에서1’, ‘에서5’, ‘에서6’을 구분하였다. 여기에서도 세부 의미들의 예문에서 나타난 사건을 살펴보고, ‘차원 1’과 ‘차원 2’를 해석해 보자.

2.2.1.1. 차원 1: 실제 장소

‘차원 1’을 기준으로 (+) 방향에 위치한 ‘에서4’의 예문은 고마운 마음에서 드리는 말씀이라는 진술이며, ‘에서5’는 이에서 어찌 더 나쁠 수가 있겠냐는 반문이다. 그리고 (-) 방향에 위치한 ‘에서1’의 예문은 우리가 도서관에서 만나기로 한 약속, ‘에서2’는 서울에서 몇 시에 출발할 예정이냐는 질문, ‘에서3’은 그가 모 기업에서 돈을 받은 혐의로 조사 중에 있다는 진술, ‘에서6’은 우리 학교에서 우승을 차지한 사건이다. ‘에서’의 ‘차원 1’은 예문으로도 쉽게 구별되는데, 그것은 (-) 방향의 선행 명사들이 ‘실제 장소’라면, (+) 방향의 선행 명사들은 ‘추상적인 장소’라는 것이

46) 사분면이란 x와 y축으로 분할되는 네 개의 영역이며, x와 y 값이 모두 (+)인 1사분면에서부터 반시계방향으로 번호가 매겨진다. [그림 III-10]에서는 x축이 ‘차원 2’, y축이 ‘차원1’에 해당되며, 1사분면에 ‘에서4’가, 2사분면에 ‘에서2’와 ‘에서3’이, 3사분면에 ‘에서1’과 ‘에서6’이, 4사분면에 ‘에서5’가 있다.

다.

모어 화자들은 ‘차원 1’에서 『표준국어대사전』에서 ‘어떤 일의 출처’라고 한 ‘에서3(‘차원 1’의 좌푯값=-0.4518)’과 ‘주어’인 ‘에서6(‘차원 1’의 좌푯값=-0.6680)’을 ‘실제 장소’라고 느끼면서도, ‘행동이 이루어지고 있는 처소’인 ‘에서1(‘차원 1’의 좌푯값=-1.0966)’보다는 ‘추상적인 장소’로 인식하고 있었다. 이것은 모어 화자들이 ‘실제 장소’에서 ‘추상적인 장소’로 ‘에서’의 의미가 동기화되는 것을 인식하는 것을 나타내며, 정수진(2011 7)에서 ‘에서’의 원형 의미가 공간적 의미에서 비공간적 의미로 동기화된다고 한 것과는 일치하는 결과이다.

2.2.1.2. 차원 2: 출발

모어 화자들은 ‘차원 2’를 기준으로 (+) 방향으로 ‘에서2’, ‘에서3’, ‘에서4’를, (-) 방향으로 ‘에서1’, ‘에서5’, ‘에서6’을 구분하였다. ‘차원 1’을 검토할 때 확인했던 예문들을 다시 살펴보면, ‘에서2’, ‘에서3’, ‘에서4’가 ‘출발’의 의미를 지니고 있고, ‘에서1’, ‘에서5’, ‘에서6’은 그렇지 않다는 것을 알 수 있다.



[그림 III-11] ‘에서’의 차원 1: 실제 장소 및 차원 2: 출발

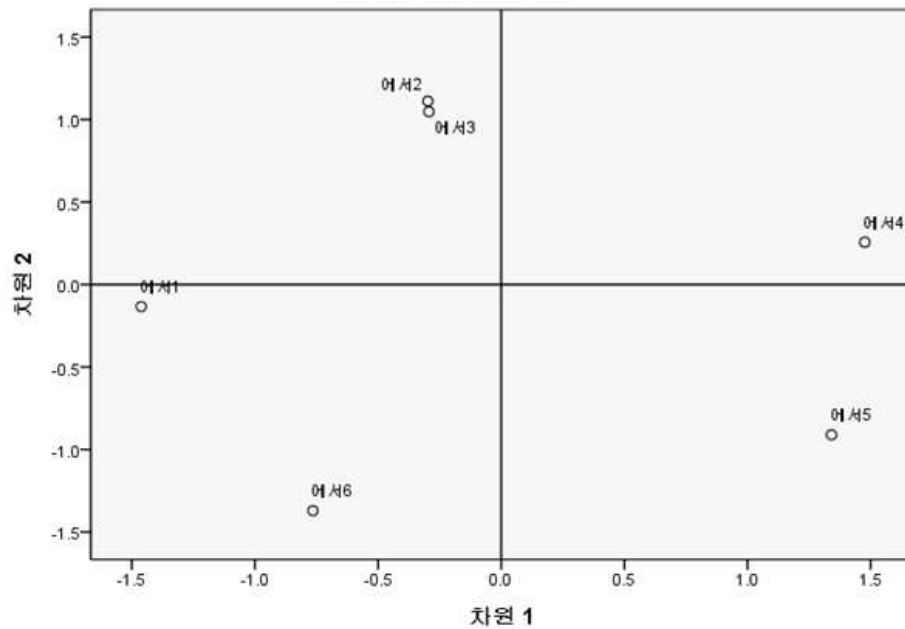
한편 ‘출발’의 의미는 ‘에’와 ‘에서’의 원형 의미 구분에 시사점을 제공한다. 앞서 ‘에’의 원형 의미 그룹(‘에1’ 그룹)은 ‘일정한 범위의 공간’이며, 공간의 ‘지배’가 확실하다고 하였다. 그러나 ‘에서’는 ‘출발’할 수 있는 공간으로 ‘에’의 공간과는 상반된 특성을 지닌다. 즉 ‘에’의 공간은 갈 수 있는 한계가 정해진 ‘닫힌 공간’으로, ‘에서’의 공간은 어디로든 갈 수 있는 ‘열린 공간’으로 볼 수 있는 것이다. 이러한 ‘에’와 ‘에서’의 공간 특성

은 ‘에3’과 ‘에서2’의 예문에서 확실하게 알 수 있다. ‘에3’의 예문인 동생이 집에 간 사건에서 동생은 일정한 범위인 집까지만 이동하며, ‘집’은 그 이상을 지나쳐 더 멀리 갈 수 있는 공간이 아니다. 그러나 ‘에서2’의 예문인 서울에서 몇 시에 출발할 예정이냐는 질문의 ‘서울’은 어디로든 멀리 갈 수 있는 공간이며 한계가 정해져 있지 않다. ‘에’와 ‘에서’의 원형 의미를 ‘닫힌 공간’과 ‘열린 공간’으로 구분했을 때의 이점은 『표준국어대사전』의 여러 세부 의미들을 포함하는 원형 의미 그룹을 하나로 설명할 수 있다는 것이다. 다시 말하면 II장의 선행 연구에서처럼 ‘에’와 ‘에서’의 원형 의미를 ‘처소’의 의미와 ‘출발·도착’의 의미로 나누지 않아도 되는 것이다. ‘에’와 ‘에서’의 닫히고 열린 공간의 특성 때문에 ‘에’는 ‘도착’을, ‘에서’는 ‘출발’을 나타내기에 적합한 것으로 이해할 수 있는 것이다.

여기까지를 정리하면 모어 화자들은 2개의 단계를 거쳐 ‘에서’의 의미를 구조화한 것으로 해석할 수 있다. 첫 번째 단계는 ‘차원 2’의 구분으로, ‘열린 장소(에서1, 에서6)’에서 ‘출발의 장소(에서2, 에서3)’로 의미가 확장되는 것이고, 두 번째 단계는 ‘차원 1’의 구분으로, ‘실제 장소’에서 ‘추상적인 장소’로 의미가 확장되는 것이다. 2사분면의 ‘출발의 장소’는 1사분면의 ‘추상적인 출발의 장소’, 즉 ‘근거의 뜻(에서4)’으로, 그리고 사건이 선행 명사를 완전히 벗어나 출발의 의미도 상실하여 사건과 연결된 ‘추상적인 장소’, 즉 ‘비교의 기준이 되는 점의 뜻(에서5)’으로 확장되는 것이다.

2.2.2. 고급 학습자

고급 학습자 33명을 대상으로 ‘에서’ 세부 의미들 간의 유사성 인식을 조사한 결과도 [그림 III-12] 및 <표 III-19>와 같이 2차원 모형으로 분석하였다.



[그림 III-12] 고급 학습자의 ‘예서’ 유클리디안 거리 모형

세부 의미	차원 1	차원 2
예서1	-1.4616	-0.1340
예서2	-0.2978	1.1118
예서3	-0.2935	1.0475
예서4	1.4763	0.2568
예서5	1.3410	-0.9112
예서6	-0.7644	-1.3709

<표 III-19> 고급 학습자의 ‘예서’ 좌표값

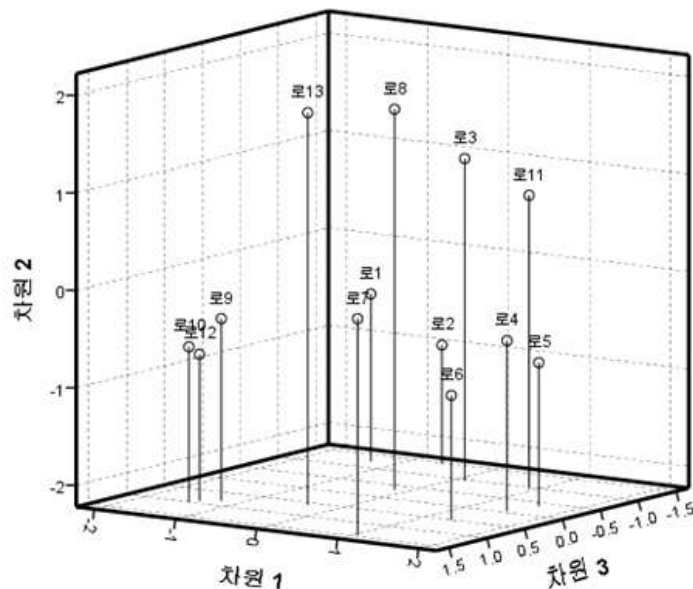
고급 학습자들의 결과는 모어 화자와 동일하였다. 고급 학습자들도 ‘차원 1’을 판단 기준으로 삼아 ‘예서1’, ‘예서2’, ‘예서3’, ‘예서6’과 ‘예서4’, ‘예서5’를 구분하였고, ‘차원2’를 판단 기준으로 삼아 ‘예서2’, ‘예서3’, ‘예서4’와 ‘예서1’, ‘예서5’, ‘예서6’을 구분하였다.

2.3. ‘(으)로’

2.3.1. 모어 화자

모어 화자 15명을 대상으로 ‘(으)로’ 세부 의미들 간의 유사성 인식을 조사한 결과는 [그림 III-13] 및 <표 III-20>과 같이 3차원 모형으로 분

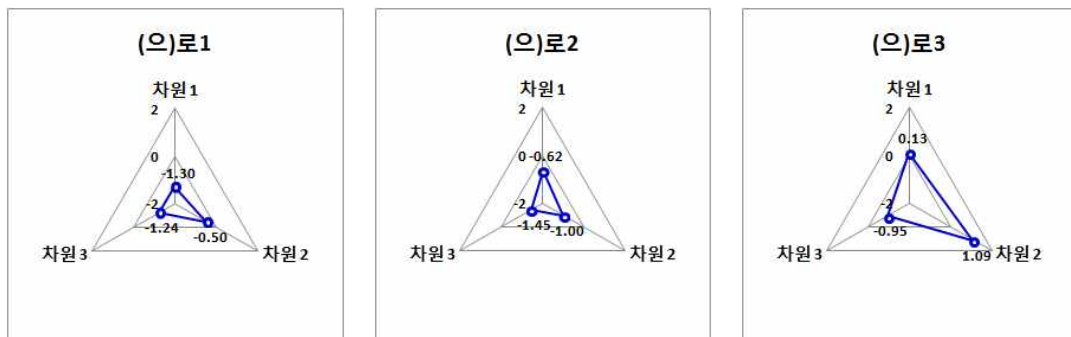
석하였다. 그리고 ‘에’의 분석에서와 마찬가지로 피험자들이 인식하는 ‘(으)로’의 13개 세부 의미들 간의 유사성을 명확하게 확인하고자, <표 III-20>의 ‘(으)로1’~‘(으)로13’의 좌표값 (차원 1, 차원 2, 차원 3)을 [그림 III-14]와 같이 방사형 그래프로 나타내었다.

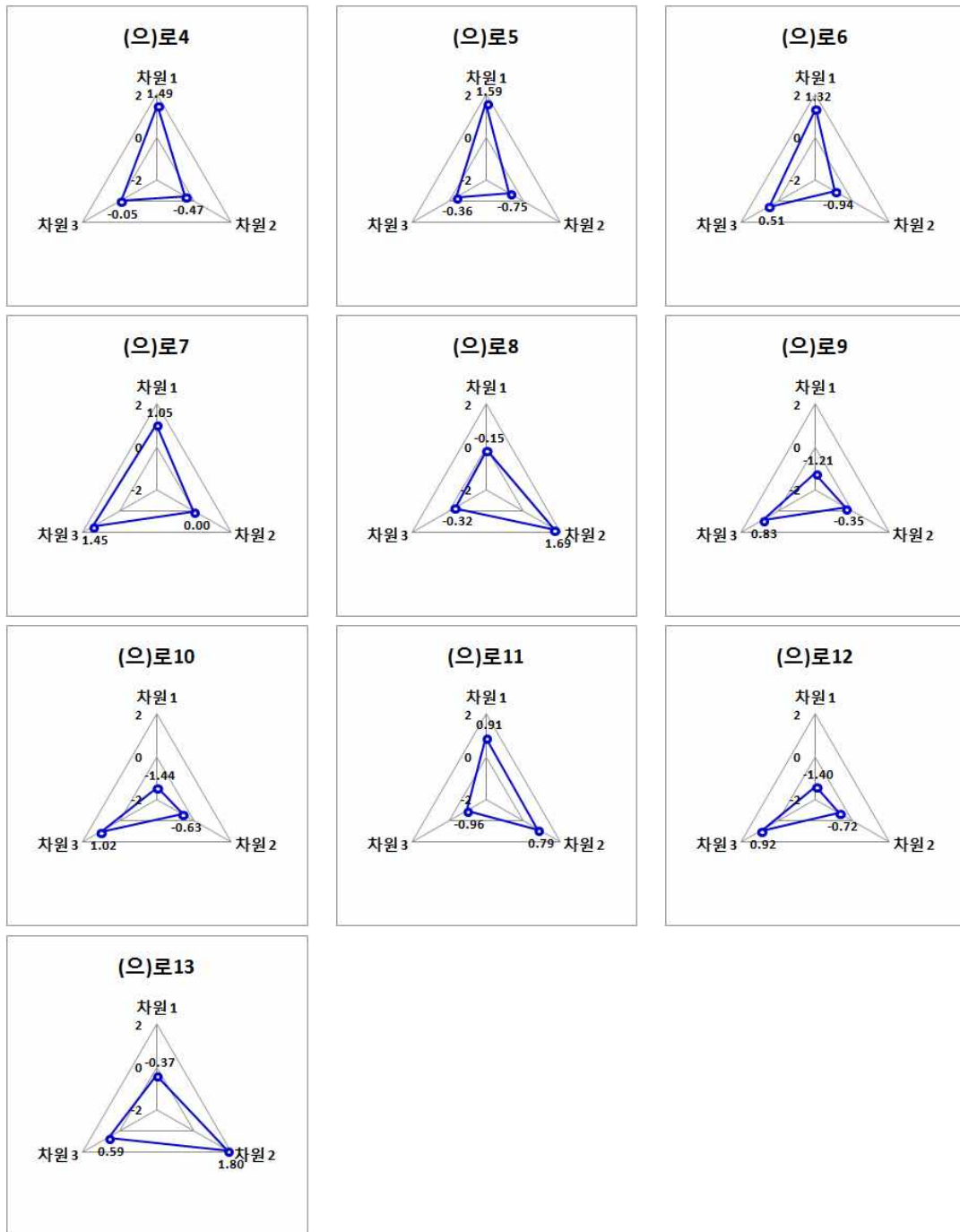


[그림 III-13] 모어 화자의 ‘(으)로’ 유클리디안 거리 모형

세부 의미	차원 1	차원 2	차원 3	세부 의미	차원 1	차원 2	차원 3
(으)로1	-1.2990	-0.5034	-1.2358	(으)로8	-0.1490	1.6850	-0.3180
(으)로2	-0.6243	-1.0008	-1.4539	(으)로9	-1.2117	-0.3498	0.8315
(으)로3	0.1275	1.0851	-0.9490	(으)로10	-1.4390	-0.6258	1.0173
(으)로4	1.4862	-0.4723	-0.0524	(으)로11	0.9123	0.7861	-0.9590
(으)로5	1.5906	-0.7467	-0.3602	(으)로12	-1.3974	-0.7162	0.9228
(으)로6	1.3238	-0.9423	0.5098	(으)로13	-0.3694	1.8025	0.5933
(으)로7	1.0495	-0.0014	1.4534				

<표 III-20> 모어 화자의 ‘(으)로’ 좌표값





[그림 III-14] 모어 화자의 ‘(-)로’ 좌푯값 - 방사형 그래프

[그림 III-14]에서 모어 화자들은 ‘(-)로’의 세부 의미들을 크게 6개 유형으로 나누고 있었다. ‘(-)로1’과 ‘(-)로2’가 첫 번째 의미 그룹(‘(-)로1’ 그룹), ‘(-)로3’, ‘(-)로8’, ‘(-)로13’이 두 번째 그룹을(‘(-)로3’

그룹), ‘(으)로4’와 ‘(으)로5’가 세 번째 그룹을(‘(으)로4’ 그룹), ‘(으)로6’과 ‘(으)로7’이 네 번째 그룹을(‘(으)로6’ 그룹), ‘(으)로9’, ‘(으)로10’, ‘(으)로12’가 다섯 번째 그룹을(‘(으)로9’ 그룹), ‘(으)로11’ 혼자서 여섯 번째 그룹을 이루고 있다. 여기에서도 6개 의미 그룹의 성격을 규명하고 ‘차원 1’~‘차원 3’이 무엇인지를 해석해 보자.

2.3.1.1. 차원 1: 과정에서의 선택

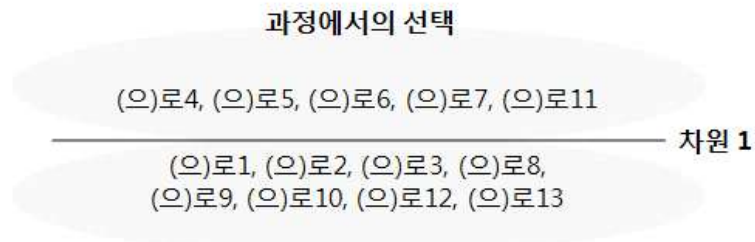
모어 화자들은 ‘차원 1’에서 (+) 방향으로 ‘(으)로4’ 그룹, ‘(으)로6’ 그룹, ‘(으)로11’을, (-) 방향으로 ‘(으)로1’ 그룹, ‘(으)로3’ 그룹, ‘(으)로9’ 그룹을 구분하였다. (+) 방향의 의미 그룹은 [그림 II-37]에서 박정운(1999)이 ‘(으)로’의 원형 의미인 ‘경로(방향/지향점/경로)’가 행위 영역에서 ‘도구·수단’의 의미로 동기화되고, ‘도구·수단’의 의미는 또 ‘양태→부사화’, ‘재료’, ‘원인’으로 동기화된다고 한 것과 일치한다. 그리고 정수진(2011ㄱ)의 원형 의미인 ‘이동 관계의 방향(지향점)’이나 ‘통로’에서 ‘통로’의 의미가 ‘재료→원인·방법’으로 동기화된다고 한 것과는 일치한다.

‘차원 1’을 해석하기 위해 ‘(으)로4’ 그룹부터 예문을 살펴보자. ‘(으)로4’ 그룹에서 ‘(으)로4’는 얼음으로 빙수를 만든다는, ‘(으)로5’는 과일을 칼로 자른다는 진술이다. ‘(으)로6’ 그룹에서 ‘(으)로6’은 그가 큰 소리로 떠든, ‘(으)로7’은 감기로 고생한 사건이며, ‘(으)로11’은 동생으로 하여금 집안일을 보게 한 사건이다. 예문의 사건은 선행 명사들이 모두 예문의 사건이 발생하는 ‘과정’에서 사용된 것(얼음, 칼, 동생)이거나, ‘과정’의 모습(큰 소리, 감기)과 관련된 것이다.

‘과정’은 ‘선택’으로 해석할 수 있다. 사건이 발생하는 과정에서 사용된 것이나 과정의 모습은 화자가 선택한 것으로도 해석되기 때문이다. ‘(으)로4’에서 빙수는 ‘얼음’이 아니라 ‘우유’로 만들 수도, ‘(으)로5’에서 바나나 같은 과일은 ‘칼’이 아니라 ‘술가락’으로 자를 수도, ‘(으)로6’에서 그는 ‘큰 소리’가 아니라 ‘작은 소리’로 떠들 수도, ‘(으)로7’에서는 ‘감기’가 아니라 ‘몸살’로 고생할 수도, ‘(으)로11’에서는 ‘동생’이 아니라 ‘형’으로 하

여금 집안일을 보게 할 수도 있는 등, 다른 선택지들이 있기 때문이다.

[그림 II-26]에서 이남순(1983ㄴ)은 ‘(으)로’의 원형 장면이 “동사의 외연(外延)을 수식하는 기능을 지닌” 것이라고 하였으며, 이는 동사의 의미 영역을 그대로 두면서 동사의 “서로 대조되는 외연들 중 어느 하나가 선택됨을 의미”하는 것이라고 하였다(이남순, 1983ㄴ:221). 이남순(1983ㄴ)을 따라 본고에서는 ‘차원 1’을 ‘과정에서의 선택’의 의미가 있는 것과 그렇지 않은 것을 가르는 기준으로 해석하였다.



[그림 III-15] ‘(으)로’의 차원 1: 과정에서의 선택

2.3.1.2. 차원 2: 선택의 결과

모어 화자들은 ‘차원 2’에서 (+) 방향으로 ‘(으)로3’ 그룹과 ‘(으)로11’을, (-) 방향으로 나머지 그룹들을 구분하였다. ‘(으)로3’ 그룹은 [그림 II-37]에서 박정운(1999)이 ‘(으)로’의 원형 의미인 ‘경로(방향/지향점/경로)’가 상태 영역에서 ‘상태변화→자격’의 의미로 동기화된다고 한 것과 일치한다. 그리고 정수진(2011ㄱ)의 원형 의미인 ‘이동 관계의 방향(지향점)’이나 ‘통로’에서 ‘이동 관계의 방향(지향점)’의 의미가 ‘결과’로 동기화된다고 한 것과도 일치한다.

‘차원 2’에서 ‘(으)로11’을 제외한 (+) 방향의 예문들을 살펴보면, ‘(으)로3’은 얼음이 물로 된, ‘(으)로8’은 회장으로 뽑힌, ‘(으)로13’은 그가 나를 바보로 여기는 사건이다. 예문의 사건들은 모두 ‘변화’나 ‘선택의 결과’가 두드러진, 즉 과정의 끝 부분에 위치한 사건들이다.

‘(으)로11’의 경우 ‘차원 1’에서는 사건의 과정, 즉 집안일을 보는 과정에서 동생이 쓰였음을 의미하나, ‘차원 2’에서는 누구를 시킬지를(하여금) 선택할 때 동생이 선택되었음을(결과) 의미하는 것으로도 해석할 수 있

다. 즉 후행하는 부사 ‘하여금’과 용언 ‘(집안일을) 보게 하다’의 의미 모두가 모어 화자의 인식에 영향을 준 것으로 해석한 것이다. 따라서 본고에서 ‘차원 2’는 ‘선택의 결과’로 해석하였다.



[그림 III-16] ‘(으)로’의 :차원 2: 선택의 결과

2.3.1.3. 차원 3: 비시각적 대상

모어 화자들은 ‘차원 3’에서 (+) 방향으로 ‘(으)로6’ 그룹과 ‘(으)로9’ 그룹을, (-) 방향으로 나머지 그룹들을 구분하였다. ‘(으)로9’ 그룹에서 ‘(으)로9’와 ‘(으)로10’은 [그림 II-37]에서 박정운(1999)이 ‘(으)로’의 원형 의미인 ‘경로(방향/지향점/경로)’가 시간 영역에서 ‘시간의 경로’로 동기화 된다고 한 것과 일치한다.

‘차원 3’을 해석하기 위해 먼저 ‘차원 3’이 (+)인 예문들부터 살펴보자. 앞서 ‘(으)로6’ 그룹에서 ‘(으)로6’은 선행 명사가 소리, ‘(으)로7’은 감기였다. ‘(으)로9’ 그룹에서 ‘(으)로9’의 예문은 모임 날짜를 이달 중순으로 정한 사건, ‘(으)로10’은 서울에 온 지 올해로 십 년이 된다는 진술, ‘(으)로12’는 그와 만나기로 약속했다는 진술이다. ‘소리’, ‘감기’, ‘중순’, ‘올해’, ‘만나기’와 같은 선행 명사는 ‘차원 3’이 (-)인 예문들의 선행 명사와 비교했을 때 ‘비시각적’이다. ‘차원 3’이 (-)인 예문들의 선행 명사는 ‘광주’나 ‘홍콩’과 같은 지명이거나, ‘물’, ‘얼음’, ‘칼’과 같은 대상, ‘회장’, ‘동생’, ‘바보’와 같은 사람을 지칭하는 말로 ‘시각적’이라고 할 수 있다.

시각은 사람들이 정보를 받아들이는 주된 경로이기 때문에 인지적 접근법에서는 중요하게 여겨진다. 본고에서는 ‘차원 3’에서 모어 화자들이 ‘시각적’으로 확인이 가능한 선행 명사와 그렇지 않은 선행 명사를 구분하고 있는 것으로 해석하였다. 즉 ‘차원 3’을 ‘비시각적 대상’의 판단 기

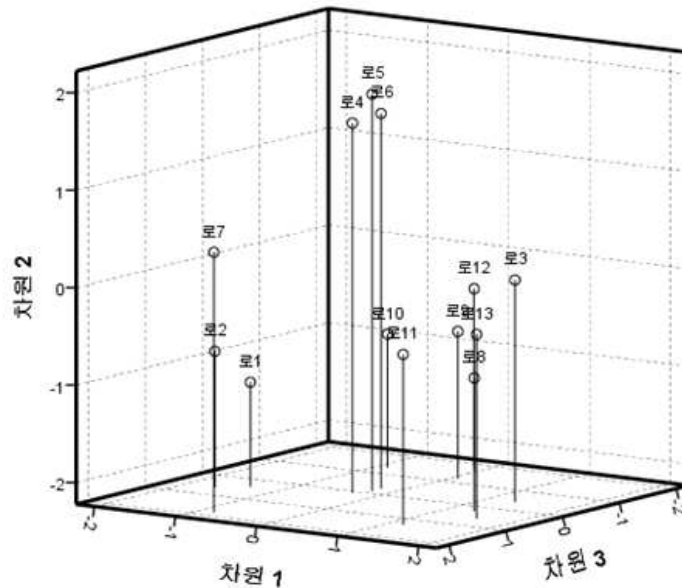
준으로 해석한 것이다. 그리고 ‘차원 3’을 구분함에 따라 II장의 선행 연구에서 ‘(으)로’의 원형 의미로 본 ‘(으)로1’ 그룹도 구분이 되었다.

비시각적 대상	차원 3	차원 2	차원 1
	(으)로6, (으)로7	(으)로4, (으)로5	(으)로11
	(으)로9, (으)로10, (으)로12	(으)로1, (으)로2	(으)로3, (으)로8, (으)로13

[그림 III-17] ‘(으)로’의 차원 3: 비시각적 대상

2.3.2. 고급 학습자

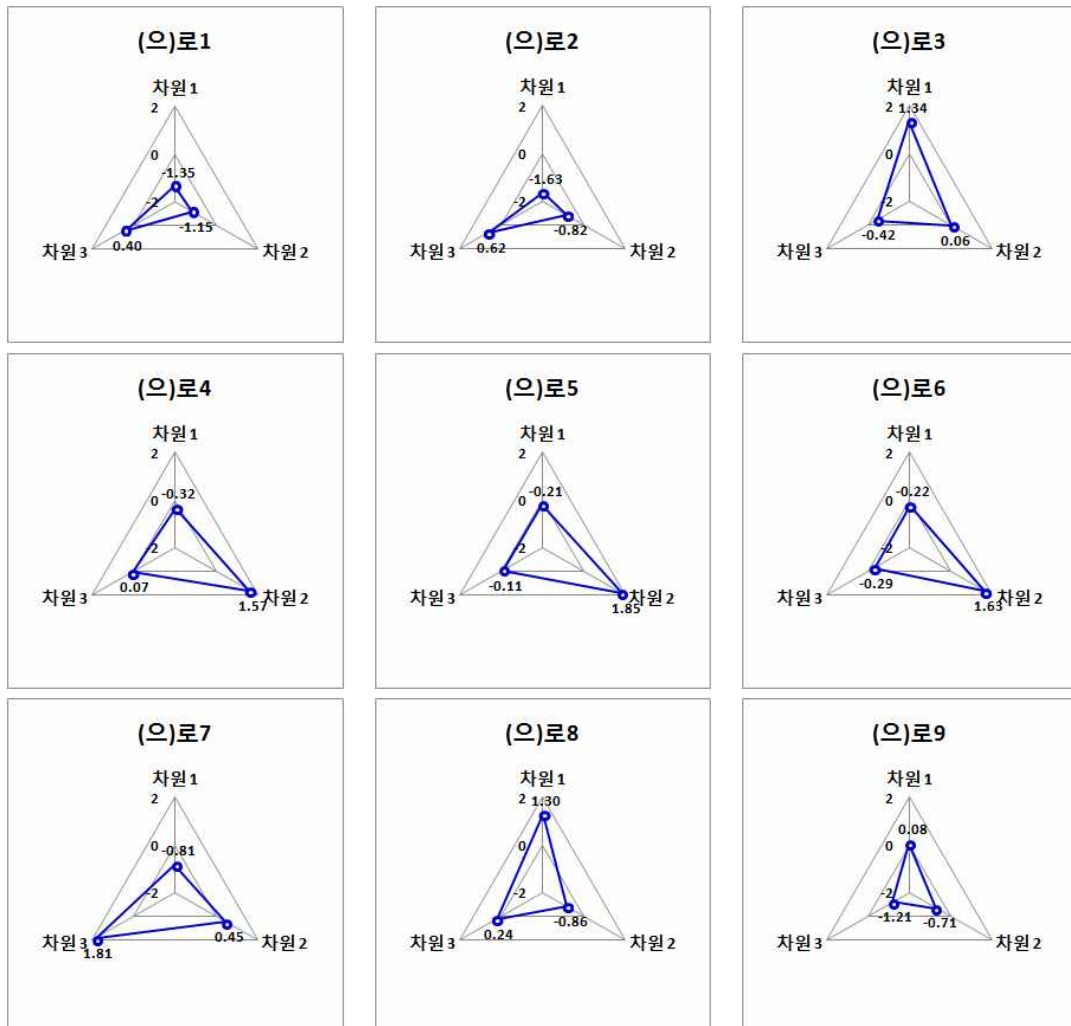
고급 학습자 11명을 대상으로 ‘(으)로’ 세부 의미들 간의 유사성 인식 조사를 한 결과도 [그림 III-18], <표 III-21>, [그림 III-19]와 같이 3차원 모형으로 분석하였다.

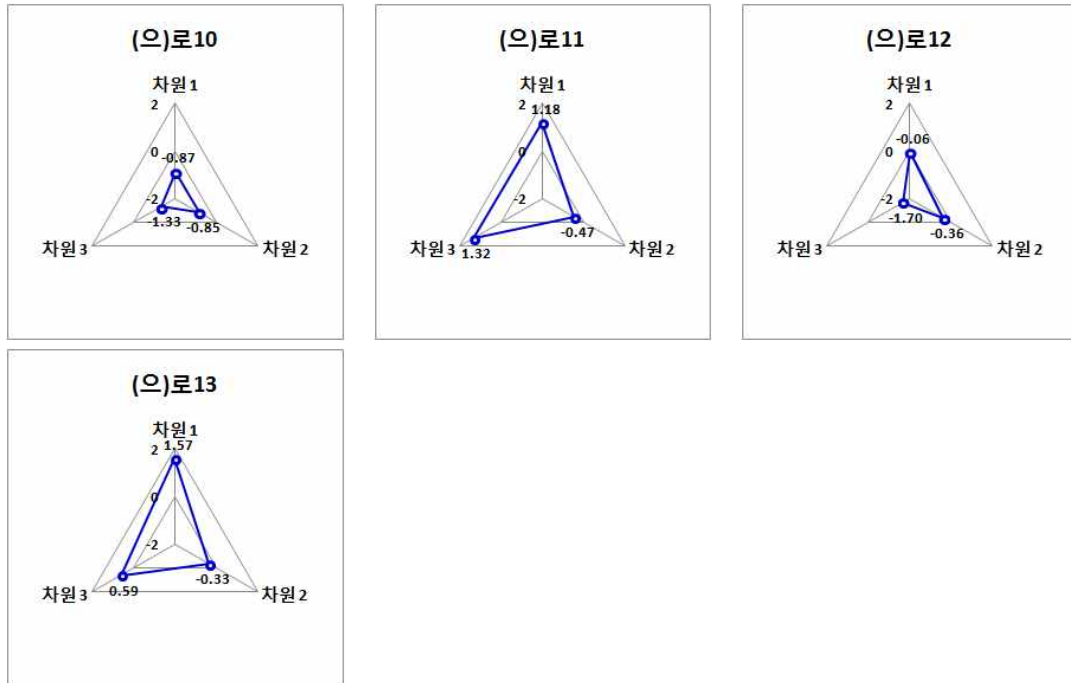


[그림 III-18] 고급 학습자의 ‘(으)로’ 유클리디안 거리 모형

세부 의미	차원 1	차원 2	차원 3	세부 의미	차원 1	차원 2	차원 3
(으)로1	-1.3535	-1.1472	0.3961	(으)로8	1.3008	-0.8562	0.2418
(으)로2	-1.6318	-0.8247	0.6237	(으)로9	0.0814	-0.7124	-1.2113
(으)로3	1.3431	0.0584	-0.4151	(으)로10	-0.8699	-0.8531	-1.3313
(으)로4	-0.3234	1.5694	0.0693	(으)로11	1.1784	-0.4715	1.3205
(으)로5	-0.2087	1.8517	-0.1140	(으)로12	-0.0579	-0.3573	-1.6957
(으)로6	-0.2183	1.6275	-0.2852	(으)로13	1.5699	-0.3313	0.5876
(으)로7	-0.8102	0.4465	1.8137				

<표 III-21> 고급 학습자의 ‘(으)로’ 좌표값





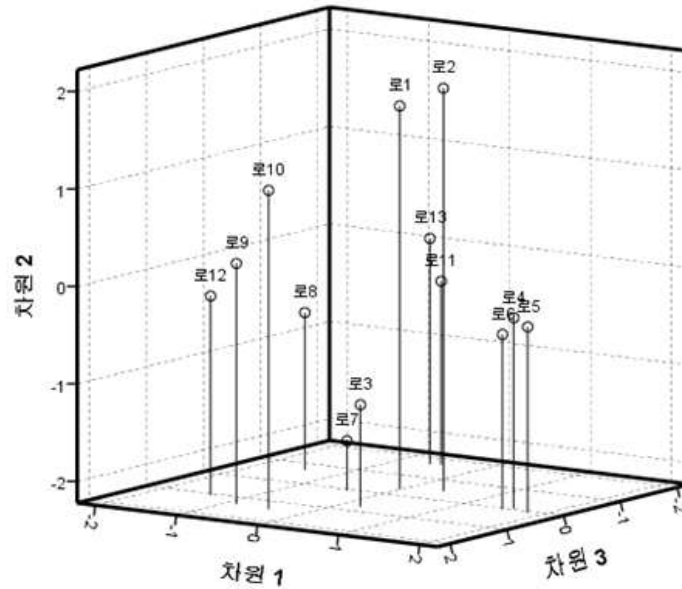
[그림 III-19] 고급 학습자의 ‘(으)로’ 좌푯값 - 방사형 그래프

[그림 III-19]에서 고급 학습자들은 ‘(으)로’의 세부 의미들을 크게 5개 유형으로 나누고 있었다. ‘(으)로1’과 ‘(으)로2’가 첫 번째 의미 그룹을(‘(으)로1’ 그룹), ‘(으)로3’, ‘(으)로8’, ‘(으)로11’, ‘(으)로13’이 두 번째 그룹을(‘(으)로3’ 그룹), ‘(으)로4’, ‘(으)로5’, ‘(으)로6’이 세 번째 그룹을(‘(으)로4’ 그룹), ‘(으)로7’이 혼자서 네 번째 그룹을, ‘(으)로9’, ‘(으)로10’, ‘(으)로12’가 다섯 번째 의미 그룹을(‘(으)로9’ 그룹)을 이루고 있다.

고급 학습자들의 인식 결과를 [그림 III-17]에서 해석한 모어 화자들의 인식 결과와 비교해 보자. 먼저 모어 화자들은 ‘(으)로3’ 그룹과 ‘(으)로11’을 유사하지만 다른 그룹으로 구분하였다면, 고급 학습자들은 이를 하나의 그룹(‘(으)로3’ 그룹)으로 인식하였다. 그리고 모어 화자들이 ‘(으)로6’을 ‘(으)로7’과 하나의 그룹으로 본 반면, 고급 학습자들은 ‘(으)로6’을 ‘(으)로4’ 그룹과 하나로 보았다. 그러나 고급 학습자들이 세부 의미들을 구조화한 모습은 모어 화자와 큰 차이가 없다.

2.3.3. 중급 학습자

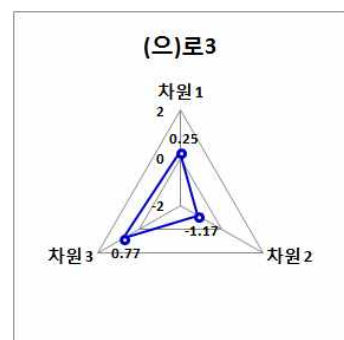
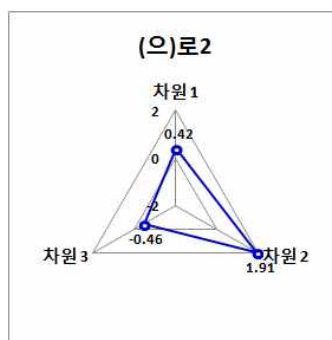
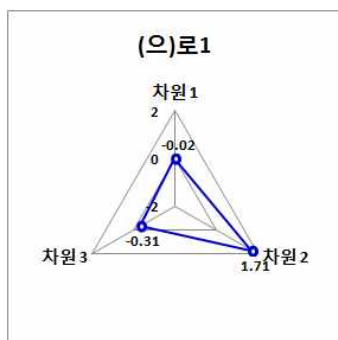
중급 학습자 12명을 대상으로 ‘(으)로’ 세부 의미들 간의 유사성 인식을 조사한 결과도 [그림 III-20], <표 III-22>, [그림 III-21]과 같이 3차원 모형으로 분석하였다.

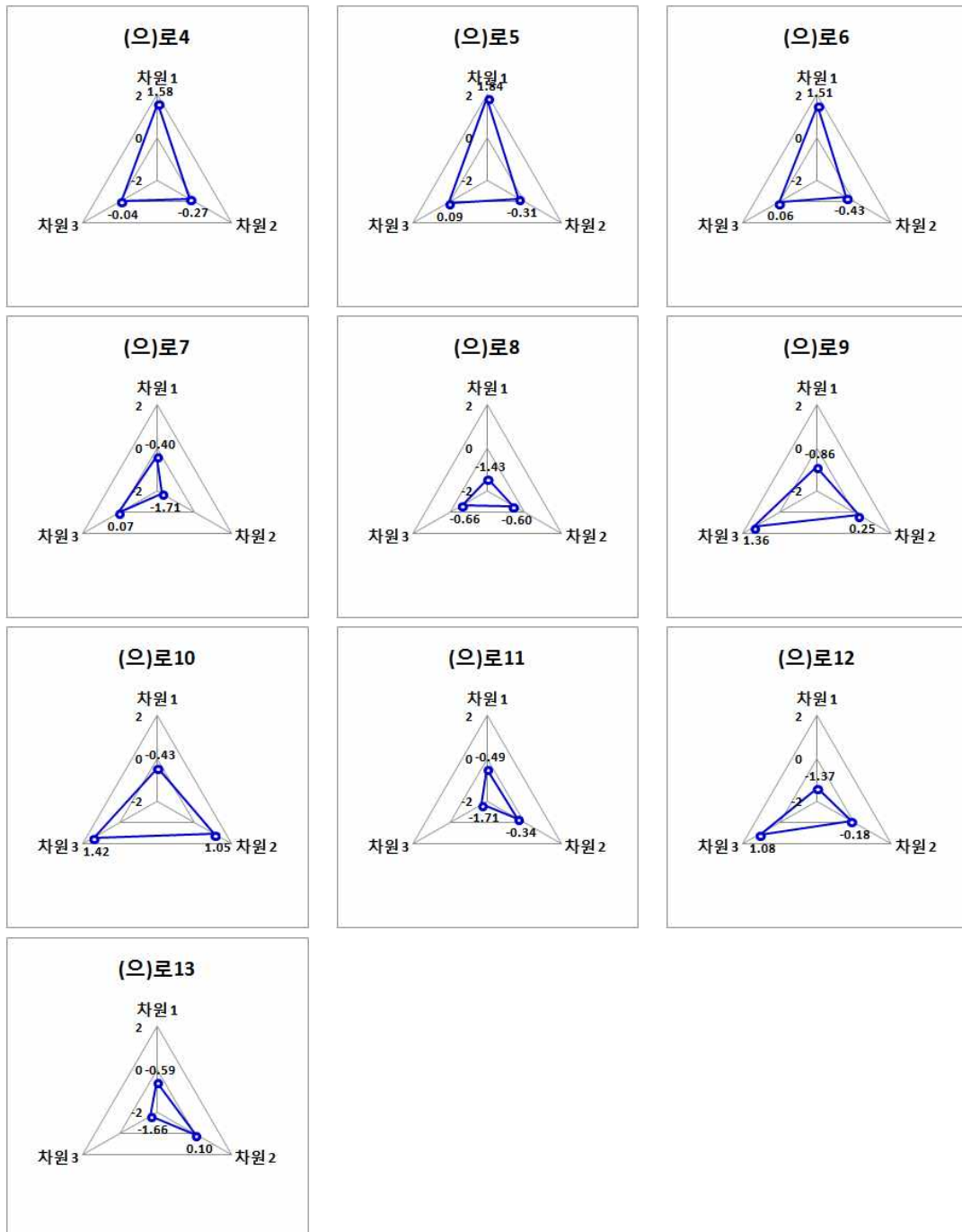


[그림 III-20] 중급 학습자의 ‘(으)로’ 유클리디안 거리 모형

세부 의미	차원 1	차원 2	차원 3	세부 의미	차원 1	차원 2	차원 3
(으)로1	-0.0207	1.7069	-0.3148	(으)로8	-1.4322	-0.6048	-0.6586
(으)로2	0.4167	1.9123	-0.4589	(으)로9	-0.8629	0.2484	1.3612
(으)로3	0.2523	-1.1743	0.7663	(으)로10	-0.4253	1.0504	1.4172
(으)로4	1.5764	-0.2651	-0.0425	(으)로11	-0.4852	-0.3390	-1.7090
(으)로5	1.8420	-0.3122	0.0907	(으)로12	-1.3749	-0.1779	1.0829
(으)로6	1.5087	-0.4283	0.0594	(으)로13	-0.5942	0.0951	-1.6649
(으)로7	-0.4008	-1.7114	0.0708				

<표 III-22> 중급 학습자의 ‘(으)로’ 좌표값





[그림 III-21] 중급 학습자의 ‘(으)로’ 좌푯값 - 방사형 그래프

[그림 III-21]에서 중급 학습자들은 ‘(으)로’의 세부 의미들을 크게 5개 유형으로 나누고 있었다. ‘(으)로1’과 ‘(으)로2’가 첫 번째 의미 그룹을(‘(으)로1’ 그룹), ‘(으)로3’과 ‘(으)로7’이 두 번째 그룹을(‘(으)로3’ 그룹),

‘(으)로4’, ‘(으)로5’, ‘(으)로6’이 세 번째 그룹을(‘(으)로4’ 그룹), ‘(으)로8’, ‘(으)로11’, ‘(으)로13’이 네 번째 그룹을(‘(으)로8’ 그룹), ‘(으)로9’, ‘(으)로10’, ‘(으)로12’가 다섯 번째 의미 그룹을(‘(으)로9’ 그룹)을 이루고 있다.

중급 학습자들의 인식 결과를 모어 화자 및 고급 학습자들의 인식 결과와 비교해 보자. 중급 학습자들의 결과에서 특이한 점은 ‘(으)로3’과 ‘(으)로7’이 하나의 그룹으로 묶이는 것이었다. 즉 중급 학습자들은 ‘원인이나 이유((으)로7)’와 ‘변화의 결과((으)로3)’를 가깝게 인식하였다. 인과 관계를 가깝게 인식하는 것이 이상한 일은 아니지만, 중급 학습자들이 ‘(으)로’의 의미보다는 문장 전체의 의미를 가지고 유사성을 판단한 것으로 생각된다. 따라서 중급 학습자들도 고급 학습자들처럼 큰 틀에서는 세부 의미들을 잘 구조화하였으나, ‘(으)로’의 의미에서 ‘과정’과 ‘결과’의 모습을 막연하게 인식하고 있는 것으로 추정된다.

3. 한국어 학습자 말뭉치 빈도 분석

3.1. ‘에’

「한국어 학습자 말뭉치 - 형태 주석 말뭉치」에서 4급과 6급 학습자들이 사용한 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 16,138건을 대상으로 세부 의미를 태깅하였다. 이중 ‘에’는 9,794건이 있었다. <표 III-23>는 4급과 6급 학습자들의 ‘에’ 세부 의미 사용 빈도를 분석한 것이다.

세부 의미		4급 (A)		6급 (B)		B-A		A+B	
		사례 (건)	%	사례 (건)	%	사례 (건)	%	사례 (건)	%
예1	처소	795	14.4%	530	12.4%	-265	-1.9%	1,325	13.5%
예2	시간	1,601	28.9%	868	20.4%	-733	-8.5%	2,469	25.2%
예3	진행 방향	761	13.7%	403	9.5%	-358	-4.3%	1,164	11.9%
예4	원인	929	16.8%	778	18.3%	-151	1.5%	1,707	17.4%
예5	어떤 움직임을 일으키게 하는 대상	184	3.3%	119	2.8%	-65	-0.5%	303	3.1%
예6	어떤 움직임이나 작용이 미치는 대상	115	2.1%	217	5.1%	102	3.0%	332	3.4%
예7	목표나 목적 대상	166	3.0%	159	3.7%	-7	0.7%	325	3.3%
예8	수단, 방법 따위의 대상	8	0.1%	7	0.2%	-1	0.0%	15	0.2%
예9	조건, 환경, 상태	302	5.5%	340	8.0%	38	2.5%	642	6.6%
예10	기준되는 대상이나 단위	167	3.0%	189	4.4%	22	1.4%	356	3.6%
예11	비교의 대상	81	1.5%	44	1.0%	-37	-0.4%	125	1.3%
예12	말아보는 자리나 노릇	3	0.1%	2	0.0%	-1	0.0%	5	0.1%
예13	제한된 범위	52	0.9%	73	1.7%	21	0.8%	125	1.3%
예14	지정하여 말하고자 하는 대상	369	6.7%	523	12.3%	154	5.6%	892	9.1%
예15	무엇이 더하여지는 뜻	3	0.1%	4	0.1%	1	0.0%	7	0.1%
예16	둘 이상의 사물을 같은 자격으로 이어 주는 접속 조사		0.0%	2	0.0%	2	0.0%	2	0.0%
합계		5,536	100.0%	4,258	100.0%	-1,278	0.0%	9,794	100.0%

<표 III-23> ‘에’ 세부 의미 사용 빈도 분석

4급 학습자들은 ‘시간(예2)’ > ‘원인(예4)’ > ‘처소(예1)’ > ‘진행 방향(예3)’ > ‘지정하여 말하고자 하는 대상(예14)’ > ‘조건, 환경, 상태(예9)’ > ‘어떤 움직임을 일으키게 하는 대상(예5)’ > ‘기준되는 대상이나 단위(예10)’ > ‘목표나 목적 대상(예7)’ > ‘어떤 움직임이나 작용이 미치는 대상(예6)’ > ‘비교의 대상(예11)’ > ‘제한된 범위(예13)’ > ‘수단 방법 따위의 대상(예8)’ > ‘말아보는 자리나 노릇(예12)’ > ‘무엇이 더하여지는 뜻(예15)’의 순서로 ‘에’를 사용하고 있었으며, ‘둘 이상의 사물을 같은 자격으로 이어 주는 접속 조사(예16)’의 의미는 사용하지 않았다.

6급 학습자들은 ‘시간(예2)’ > ‘원인(예4)’ > ‘처소(예1)’ > ‘지정하여 말하고자 하는 대상(예14)’ > ‘진행 방향(예3)’ > ‘조건, 환경, 상태(예9)’ > ‘어떤 움직임이나 작용이 미치는 대상(예6)’ > ‘기준되는 대상이나 단위(예10)’ > ‘목표나 목적 대상(예7)’ > ‘어떤 움직임을 일으키게 하는 대상(예5)’ > ‘제한된 범위(예13)’ > ‘비교의 대상(예11)’ > ‘수단 방법 따위의 대상(예8)’ > ‘무엇이 더하여지는 뜻(예15)’ > ‘말아보는 자리나 노릇(예12)’ > ‘둘 이상의 사물을 같은 자격으로 이어 주는 접속 조사(예16)’의 순서로 ‘에’를 사용하고 있었다.

중·고급 학습자 모두가 모어 화자와 다르게 인식한 ‘예4’, ‘예12’, ‘예13’의 빈도를 보면, ‘예4’는 빈도가 높은 반면 ‘예12’와 ‘예13’은 빈도가 낮다. ‘예12’, ‘예13’과 같이 의미의 인식 정도도 모어 화자와 다르게 표현의 빈

도도 낮은 경우, 학습자들이 그 의미를 제대로 알지도 사용하지도 못한다고 해석할 수 있을 것이다. 그러나 ‘에4’와 같이 인식 정도는 모어 화자와 다르나 표현 빈도가 높을 때에는 다른 이유가 있을 것이다. 빈도 분석 결과를 자세히 보면, 학습자들은 ‘에4’에서 전체의 90% 이상을 ‘A/V-기 때문에’, ‘N 때문에’, ‘N에 따르면’, ‘-은/는/인 탓에’, ‘덕분에’, ‘N에 의하면’, ‘N에 따라(서)’ 등과 같은 덩어리 표현으로만 사용하였다. 이는 학습자들이 덩어리 표현이 아니면서 원인을 뜻하는 ‘에’의 의미를 잘 알지도 표현하지도 못한다고 해석할 수 있다.

다음으로 중급 학습자의 인식 조사에서 모어 화자와 다르게 인식하고 있었던 ‘에5’, ‘에7’, ‘에8’, ‘에9’, ‘에14’이다. 모어 화자들은 ‘에5’, ‘에7’, ‘에14’를 하나의 의미 군으로 판단하였는데, 중급 학습자들은 ‘에5’는 ‘에4’, ‘에8’, ‘에9’와 함께, ‘에7’은 ‘에12’와 함께, ‘에14’는 ‘에2’, ‘에10’과 함께 같은 의미 군으로 인식하였다.

먼저 ‘에5’의 경우, ‘에4’가 모어 화자들의 결과에서 차원들의 사이에 위치했던 것에서 미루어 볼 때 ‘에5’를 ‘에4’와 같은 의미 군으로 인식하는 것은 문제가 되지 않는다고 생각한다. 그러나 ‘에8’과 ‘에9’가 모어 화자들과 고급 학습자들의 경우에서처럼 ‘에2’, ‘에10’과 같은 의미 군으로 묶이지 못한 것은 ‘에8’과 ‘에9’에 대한 인식 정도가 낮다고 판단할 수 있는 근거가 된다. 실제로 중급 학습자들은 ‘에8’을 낮은 빈도로 표현하고 있었으며, ‘에9’는 ‘에4’와 ‘에14’만큼은 아니지만 전체의 50% 정도를 ‘-에/에게 달려있다’, ‘A-(으)ㄴ 반면(에)/V-는 반면(에)’, ‘N에 따라서’, ‘V-(으)ㄴ에 따라’, ‘N 대신에’, ‘V-(으)ㄴ 바에는[바에야] (차라리)’ 등과 같은 덩어리 표현으로 사용하였다. 덩어리 표현이 아닌 경우에도 ‘만약에’나 ‘경우에’처럼 어휘화가 된 표현을 사용한 것이 많았다. 중급 학습자들이 ‘에8’과 ‘에9’에 대한 인식 수준도 낮고 표현도 덩어리 표현이나 어휘화된 표현에 의존한다는 사실을 알 수 있다. 물론 고급 학습자들도 ‘에8’과 ‘에9’의 표현에서는 중급 학습자들과 비슷하였다. 하지만 인식 조사 결과는 중급 학습자보다는 모어 화자에 가까워 급수가 올라갈수록 표현에서는 잘 드러나지는 않지만 의미를 더 잘 이해하게 되었다고 할 수 있

다.

다음으로 ‘에7’은 ‘에12’와 같은 의미 군으로 인식한 것으로 나타났는데, 앞서 ‘에5’와 ‘에4’의 경우에서처럼 모어 화자들이 ‘에12’를 차원들의 사이에서 인식했던 것을 생각하면, 이 역시 크게 문제가 되지 않을 것으로 생각한다. ‘에7’ 역시 빈도는 높지 않은 편이다.

마지막으로 ‘에14’이다. 중급 학습자들은 ‘에14’를 ‘에2’, ‘에10’과 같은 의미 군으로 인식하였다. 『표준국어대사전』에서 ‘에14’를 설명할 때, “‘관하여(관한)’, ‘대하여(대한)’, ‘의하여(의한)’, ‘있어서’ 따위와 함께 쓰여”라는 조건이 붙어있다. 따라서 모어 화자들도 덩어리 표현으로 밖에 쓰지 않기 때문에 중급 학습자가 ‘에’의 의미를 인식하기는 어려웠을 것이다. 하지만 고급 학습자들의 모어 화자와 같이 ‘에5’, ‘에7’, ‘에14’를 하나의 의미 군으로 인식하고 있으므로, 이 역시 급수가 올라가면서 인식에 변화가 생기는 것으로 해석할 수 있다.

정리하자면 중·고급 학습자는 ‘에1’, ‘에2’, ‘에3’을 제외하고는 사용 빈도가 낮거나 덩어리, 어휘화된 표현으로만 쓰고 있었다. 물론 고급 학습자들은 중급 학습자들에 비해 ‘에’의 세부 의미들을 모어 화자와 유사하게 인식하고 있었으나, 표현까지 이어지지 못한 부분도 있었다.

3.2. ‘에서’

‘에서’의 경우 「한국어 학습자 말뭉치 - 형태 주석 말뭉치」에서 4급과 6급 학습자들이 사용한 3,351건을 대상으로 세부 의미를 태깅하였다. <표 III-24>는 4급과 6급 학습자들의 ‘에서’ 세부 의미 사용 빈도를 분석한 것이다.

세부 의미		4급 (A)		6급 (B)		B-A		A+B	
		사례 (건)	%	사례 (건)	%	사례 (건)	%	사례 (건)	%
예서1	행동이 이루어지고 있는 처소	1,662	93.7%	1,270	80.5%	-392	-13.3%	2,932	87.5%
예서2	출발점의 뜻	55	3.1%	54	3.4%	-1	0.3%	109	3.3%
예서3	어떤 일의 출처	28	1.6%	132	8.4%	104	6.8%	160	4.8%
예서4	근거의 뜻	9	0.5%	72	4.6%	63	4.1%	81	2.4%
예서5	비교의 기준이 되는 점의 뜻	3	0.2%	5	0.3%	2	0.1%	8	0.2%
예서6	주어	16	0.9%	45	2.9%	29	1.9%	61	1.8%
합계		1,773	100.0%	1,578	100.0%	-195	0.0%	3,351	100.0%

<표 III-24> ‘에서’ 세부 의미 사용 빈도 분석

4급 학습자들은 ‘행동이 이루어지고 있는 처소(예서1)’ > ‘출발점의 뜻(예서2)’ > ‘어떤 일의 출처(예서3)’ > ‘주어(예서6)’ > ‘근거의 뜻(예서4)’ > ‘비교의 기준이 되는 점의 뜻(예서5)’의 순서로 ‘에서’를 사용하고 있었다.

6급 학습자들은 ‘행동이 이루어지고 있는 처소(예서1)’ > ‘어떤 일의 출처(예서3)’ > ‘근거의 뜻(예서4)’ > ‘출발점의 뜻(예서2)’ > ‘주어(예서6)’ > ‘비교의 기준이 되는 점의 뜻(예서5)’의 순서로 ‘에서’를 사용하고 있었다.

‘에서’의 경우 모어 화자와 고급 학습자들 간의 인식의 차이가 없었다고 할 수 있다. 그러나 표현에서는 ‘예서1’의 의미를 압도적으로 사용하고 있었다. 6급에서는 ‘예서1’ 외의 다른 세부 의미들의 사용도 증가하였다.

3.3. ‘(으)로’

‘(으)로’의 경우 「한국어 학습자 말뭉치 - 형태 주석 말뭉치」에서 4급과 6급 학습자들이 사용한 2,993건을 대상으로 세부 의미를 태깅하였다. <표 III-25>는 4급과 6급 학습자들의 ‘(으)로’ 세부 의미 사용 빈도를 분석한 것이다.

세부 의미		4급 (A)		6급 (B)		B-A		A+B	
		사례 (건)	%	사례 (건)	%	사례 (건)	%	사례 (건)	%
(으)로1	움직임의 방향	76	6.2%	81	4.6%	5	-1.6%	157	5.2%
(으)로2	움직임의 경로	10	0.8%	4	0.2%	-6	-0.6%	14	0.5%
(으)로3	변화의 결과	54	4.4%	138	7.8%	84	3.4%	192	6.4%
(으)로4	재료나 원료	9	0.7%	8	0.5%	-1	-0.3%	17	0.6%
(으)로5	수단·도구	116	9.5%	116	6.6%	0	-2.9%	232	7.8%
(으)로6	방법이나 방식	475	38.8%	757	42.8%	282	4.0%	1,232	41.2%
(으)로7	원인이나 이유	189	15.4%	317	17.9%	128	2.5%	506	16.9%
(으)로8	지위나 신분 또는 자격	105	8.6%	127	7.2%	22	-1.4%	232	7.8%
(으)로9	시간	138	11.3%	101	5.7%	-37	-5.6%	239	8.0%
(으)로10	시간을 셈할 때 셈에 넣는 한계		0.0%	3	0.2%	3	0.2%	3	0.1%
(으)로11	시킴이나 동반의 대상		0.0%	4	0.2%	4	0.2%	4	0.1%
(으)로12	약속이나 결정	36	2.9%	37	2.1%	1	-0.8%	73	2.4%
(으)로13	어떤 사물에 대하여 생각하는 바임	17	1.4%	75	4.2%	58	2.9%	92	3.1%
합계		1,225	100.0%	1,768	100.0%	543	0.0%	2,993	100.0%

<표 III-25> ‘(으)로’ 세부 의미 사용 빈도 분석

4급 학습자들은 ‘방법이나 방식((으)로6)’ > ‘원인이나 이유((으)로7)’ > ‘시간((으)로9)’ > ‘수단·도구((으)로5)’ > ‘지위나 신분 또는 자격((으)로8)’ > ‘움직임의 방향((으)로1)’ > ‘변화의 결과((으)로3)’ > ‘약속이나 결정((으)로12)’ > ‘어떤 사물에 대하여 생각하는 바임((으)로13)’ > ‘움직임의 경로((으)로2)’ > ‘재료나 원료((으)로4)’의 순서로 ‘(으)로’를 사용하고 있었으며, ‘시간을 셈할 때 셈에 넣는 한계(예10)’과 ‘시킴이나 동반의 대상((으)로11)’의 의미는 사용하지 않았다.

6급 학습자들은 ‘방법이나 방식((으)로6)’ > ‘원인이나 이유((으)로7)’ > ‘변화의 결과((으)로3)’ > ‘지위나 신분 또는 자격((으)로8)’ > ‘수단·도구((으)로5)’ > ‘시간((으)로9)’ > ‘움직임의 방향((으)로1)’ > ‘어떤 사물에 대하여 생각하는 바임((으)로13)’ > ‘약속이나 결정((으)로12)’ > ‘재료나 원료((으)로4)’ > ‘움직임의 경로((으)로2)’ > ‘시킴이나 동반의 대상((으)로11)’ > ‘시간을 셈할 때 셈에 넣는 한계(예10)’의 순서로 ‘(으)로’를 사용하고 있었다.

중·고급 학습자 모두가 모여 화자와 다르게 인식한 ‘(으)로6’, ‘(으)로13’의 빈도를 보면, ‘(으)로6’은 빈도가 높은 반면 ‘(으)로13’은 빈도가 낮다. ‘에’의 경우처럼 ‘(으)로6’은 덩어리 표현이나 어휘화된 표현을 사용했을 것이, ‘(으)로13’은 인식도 사용도 잘 못하고 있다는 추론을 할 수 있다. 실제로 ‘(으)로6’은 ‘정도로’, ‘마지막으로’, ‘처음으로’, ‘OO적으로’, ‘진심으로’, ‘마음으로’ 등의 어휘화된 표현이 대부분이었으며, ‘(으)로13’도

‘보다’, ‘여기다’ 등의 인식 동사와 함께 쓰이는 경우가 대부분이었다.

『표준국어대사전』에서 ‘(으)로13’를 설명할 때, “주로 인지나 지각을 나타내는 말과 함께 쓰여”라는 조건이 붙어있다. 따라서 중·고급 학습자들은 ‘(으)로6’, ‘(으)로13’을 사용할 때 ‘(으)로’ 자체의 의미를 인식했을 가능성이 낮다.

다음으로 중급 학습자의 인식 조사에서 모어 화자와 다르게 인식하고 있었던 ‘(으)로3’, ‘(으)로7’, ‘(으)로8’, ‘(으)로11’이다. 모어 화자는 ‘(으)로3’, ‘(으)로8’, ‘(으)로13’을 하나의 의미 군으로 인식했으며, 고급 학습자는 ‘(으)로3’, ‘(으)로8’을 하나의 의미 군으로 인식했다. 그러나 중급 학습자는 ‘(으)로3’, ‘(으)로7’을 하나의 의미 군으로, ‘(으)로8’은 어느 것과는 유사하게 인식하지 않았다. ‘(으)로3’, ‘(으)로7’, ‘(으)로8’ 중에서 ‘(으)로7’은 덩어리 표현으로 많이 사용하고 있었는데, ‘N(으)로 인해’, ‘N(으)로 말미암아’, ‘A-(으)ㄴ/V-는 이유로’ 등이 있었다.

한편 ‘(으)로11’은 『표준국어대사전』에서 ‘하여금’이나 ‘더불어’와 함께 쓰인다고 하였다. ‘(으)로11’은 4급에서는 사용을 하지 않고 있는 걸로 봐서, 이해와 표현 모두에 어려움이 있는 것으로 보인다. 고급에서도 ‘(으)로11’은 ‘(으)로13’과 같은 의미 군에 속하여 고급 학습자들도 ‘(으)로11’과 ‘(으)로13’의 의미를 모어 화자처럼 인식하고 있지 않다고 해석할 수 있다.

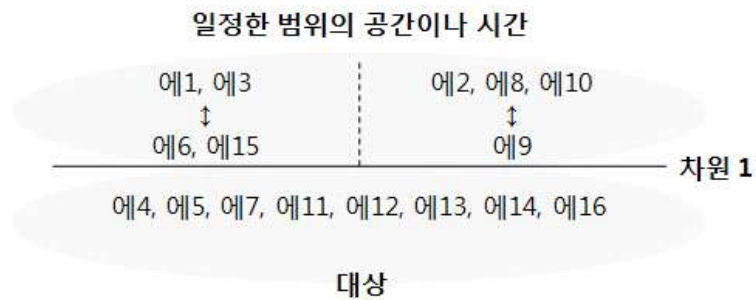
4. 교육용 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 의미망

4절에서는 2절에서 해석한 모어 화자들의 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 세부 의미들 간의 유사성 인식 조사 결과를 바탕으로 한국어 교육용 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 의미망을 구성하고자 한다. 교육용 의미망은 일반 의미망과는 다르게 원형 의미와 확장 의미들을 하나하나 제시하지 않고 의미 그룹별로 묶어 학습자들의 이해를 돕고자 하였다. 그리고 의미 그룹별로도 장면을

마련하여 학습자들이 직관적으로 이해할 수 있게 하였다.

4.1. ‘에’

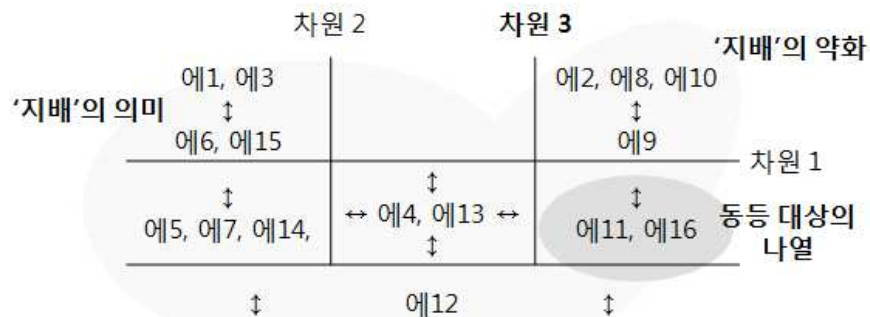
모어 화자들을 대상으로 한 ‘에’ 세부 의미들 간의 유사성 인식 조사에서 ‘차원 1’~‘차원 3’을 해석한 그림들을 다시 살펴보자.



[그림 III-3] ‘에’의 차원 1: 일정한 범위의 공간이나 시간



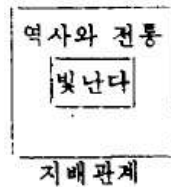
[그림 III-4] ‘에’의 차원 2: 접근



[그림 III-5] ‘에’의 차원 3: 동등한 대상의 나열

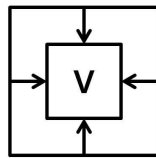
II 장에서 검토한 ‘에’의 원형 의미와 원형 장면들 중에서 [그림 III-3]~

[그림 III-5]를 모두 포괄할 수 있는 원형 의미와 원형 장면은 이남순(1983ㄱ:346)에서 제시한 원형 의미와 원형 장면이었다. 이남순(1983ㄱ)의 원형 의미는 “동사가 나타내는 동작이나 상태의 양식(樣式)을 표시하는 기능을 지닌” 것이었으며, 원형 장면은 [그림 II-17]과 같았다.



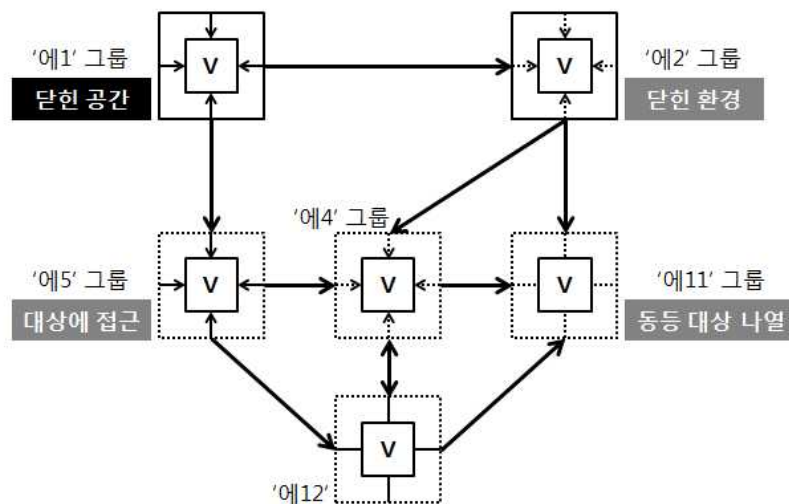
[그림 II-17] ‘에’의 원형 장면 2(이남순, 1983ㄱ:346)

그러나 [그림 II-17]에서는 지배 관계를 나타내는 표지가 없으므로 화살표를 사용하여 [그림 III-22]와 같이 선행 명사가 후행 용언을 지배하고 있음을 나타냈다.



[그림 III-22] ‘에’의 원형 장면 수정

다음으로 [그림 III-5]에서 원형 의미 그룹인 ‘에1’ 그룹에 위의 [그림 III-22]를 반영하고 나머지 5개 의미 그룹의 장면들도 도식화하여 [그림 III-23]과 같은 교육용 의미망을 구성하였다.



[그림 III-23] 한국어 교육용 ‘에’ 의미망

[그림 III-23]에서 단일 방향 화살표(→)로 동기화의 방향을, 쌍방향 화살표(↔)로 동기화의 방향은 판단하기 어려우나 의미가 연관되어 있음을 나타내었다. ‘차원 1’은 실선과 점선 사각형으로 나타내었는데, 실선 사각형으로 ‘일정한 범위의 시간이나 공간’의 의미를, 점선 사각형으로 ‘대상’을 표시하였다. ‘차원 2’의 ‘접근’과 ‘차원 3’의 ‘지배’의 의미는 동사를 향하는 화살표로 나타내었는데, 접근이나 지배의 의미가 높으면 실선, 낮으면 점선으로 표시하였다. 그리고 ‘차원 3’의 ‘동등한 대상들의 나열’은 동사와 연결된 직선으로 나타내었는데, ‘에12’와 같이 동일한 대상은 실선으로, ‘에11’ 그룹과 같이 동일하지 않는 대상은 점선으로 표시하였다.

2절에서 ‘에서’의 ‘차원 2’를 설명하면서 ‘에’의 공간 특성이 갈 수 있는 한계가 정해진 ‘닫힌 공간’이라고 설명한 것을 따라 ‘에’의 원형 의미 그룹(‘에1’ 그룹)을 ‘닫힌 공간’으로 명명하였다⁴⁷⁾. 그리고 ‘에2’ 그룹은 ‘닫힌 환경’으로, ‘에5’ 그룹은 ‘대상에 접근’으로, ‘에11’ 그룹은 ‘동등 대상의 나열’로 명명하였다. ‘에4’ 그룹과 ‘에12’ 그룹은 중간자적인 의미 특성을 지니므로 명명하지 않았다.

4.2. ‘에서’

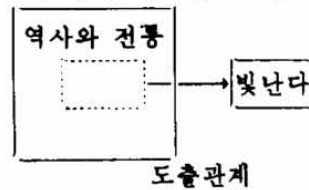
여기에서도 모어 화자들을 대상으로 한 ‘에서’의 유사성 인식 조사에서 ‘차원 1’과 ‘차원 2’를 해석한 그림부터 다시 살펴보자.



[그림 III-11] ‘에서’의 차원 1: 실제 장소 및 차원 2: 출발

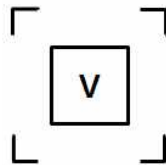
47) ‘에15’의 경우 모어 화자의 인식 조사 결과에서 언급한 것처럼 문장에 따라 ‘에1’ 그룹으로도, ‘에11’ 그룹으로도 분류될 수 있었다. 그러나 의미망에서는 『표준국어대사전』의 ‘에15’의 의미 ‘무엇이 더하여지는 뜻’이 ‘에11’ 그룹에 가깝다고 보고, ‘에15’가 ‘에11’ 그룹 즉, ‘동등 대상의 나열’ 그룹에 해당하는 것으로 하였다.

II장에서 검토한 ‘에서’의 원형 의미와 원형 장면들 중에서 [그림 III-11]을 포괄할 수 있는 원형 의미와 원형 장면은 이남순(1983ㄱ:346)에서 제시한 원형 의미와 원형 장면이었다. 이남순(1983ㄱ)의 원형 의미는 “동작이나 상태의 소재(素材)를 표시하는 것”이었으며, 원형 장면은 [그림 II-23]과 같았다.



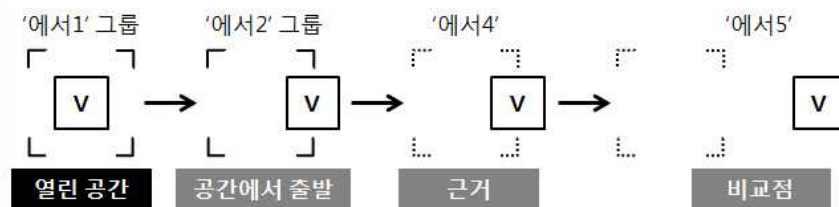
[그림 II-23] ‘에서’의 원형 장면 2(이남순, 1981ㄱ:346)

그러나 [그림 II-23]에서 도출 관계는 뚜렷하게 드러나는 반면 『표준국어대사전』에서 ‘에서1’의 의미인 ‘행동이 이루어지고 있는 처소’의 의미는 다소 모호하다. 따라서 선행 명사를 나타내는 큰 사각형을 [그림 III-24]와 같이 열린 형태로 수정하여 선행 명사가 ‘장소’이면서도 후행 용언의 사건이 ‘도출’될 수 있는 공간임을 나타냈다.



[그림 III-24] ‘에서’의 원형 장면 수정

다음으로 [그림 III-11]에서 원형 의미 그룹인 ‘에서1’ 그룹에 위의 [그림 III-24]를 반영하고 나머지 3개 의미 그룹의 장면들도 도식화하여 [그림 III-25]과 같은 교육용 의미망을 구성하다.



[그림 III-25] 한국어 교육용 ‘에서’ 의미망

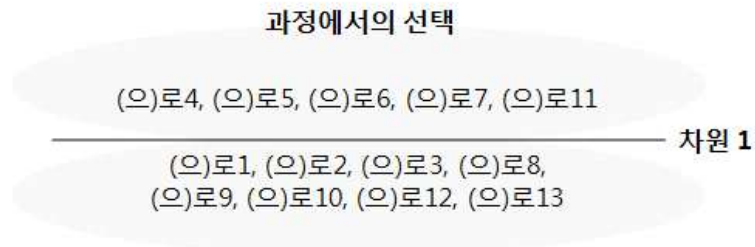
[그림 III-25]에서 단일 방향 화살표(→)는 동기화의 방향을 의미한다. ‘차원 1’은 실선과 점선 사각형 틀로 나타내었는데, 실선 사각형 틀로 ‘실

제 장소’의 의미를, 점선 사각형 틀로 ‘추상적인 장소’를 표시하였다. ‘차원 2’의 ‘출발’의 의미는 앞서 언급하였듯이 사각형을 열린 형태(틀)로 나타낸 것으로, 그리고 사각형 틀에서 후행 용언이 도출되는 모습을 표현한 것으로 나타내었다.

2절에서 ‘에서’의 공간 특성은 어디로든 갈 수 있는 ‘열린 공간’이라고 설명한 것을 따라 ‘에서’의 원형 의미 그룹(‘에서1’ 그룹)을 ‘열린 공간’으로 명명하였다. 그리고 ‘에서2’ 그룹은 ‘공간에서 출발’로, ‘에서4’와 ‘에서5’는 의미 그룹을 이루지 않으므로 『표준국어대사전』의 의미 그대로 ‘근거’와 ‘비교점’으로 명명하였다.

4.3. ‘(으)로’

모어 화자들을 대상으로 한 ‘(으)로’의 유사성 인식 조사에서 ‘차원 1’ ~ ‘차원 3’을 해석한 그림들을 다시 살펴보자.



[그림 III-15] ‘(으)로’의 차원 1: 과정에서의 선택

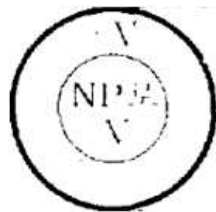


[그림 III-16] ‘(으)로’의 차원 2: 선택의 결과

비시각적 대상	차원 3	차원 2	차원 1
	(으)로6, (으)로7	(으)로4, (으)로5	(으)로11
	(으)로9, (으)로10, (으)로12	(으)로1, (으)로2	(으)로3, (으)로8, (으)로13

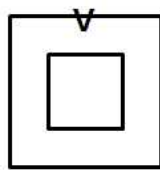
[그림 III-17] ‘(으)로’의 차원 3: 비시각적 대상

II장에서 검토한 ‘(으)로’의 원형 의미와 원형 장면들 중에서 [그림 III-15]~[그림 III-17]을 모두 포괄할 수 있는 원형 의미와 원형 장면은 이남순(1983ㄴ:220)에서 제시한 원형 의미와 원형 장면이었다. 이남순(1983ㄴ)의 원형 의미는 “동사의 외연(外延)을 수식하는 기능을 지닌” 것이었으며, 원형 장면은 [그림 II-26]과 같았다.



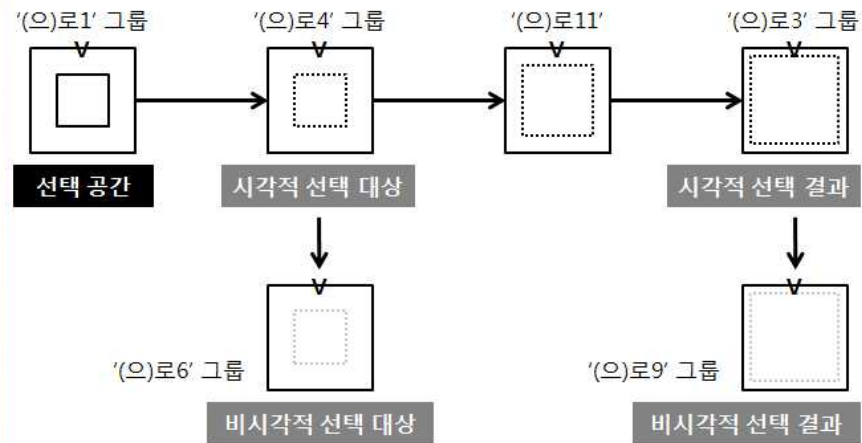
[그림 II-26] ‘(으)로’의 원형 장면 1(이남순, 1983ㄴ:220)

그러나 [그림 II-33]은 선행 명사(작은 원)와 후행 용언(큰 원)이 원으로 표현되었기 때문에, ‘에’, ‘에서’와 동일하게 사각형으로 수정하여 [그림 III-20]과 같이 나타냈다.



[그림 III-26] ‘(으)로’의 원형 장면 수정

다음으로 [그림 III-17]에서 원형 의미 그룹인 ‘(으)로1’ 그룹에 위의 [그림 III-26]을 반영하고 나머지 5개 의미 그룹의 장면들도 도식화하여 [그림 III-27]과 같은 교육용 의미망을 구성하였다.



[그림 III-27] 한국어 교육용 ‘(-)로’ 의미망

[그림 III-27]에서 단일 방향 화살표(→)는 동기화의 방향을 의미한다. ‘차원 1’, ‘과정에서의 선택’은 점선 사각형으로 나타내었으며, ‘차원 2’, ‘선택의 결과’는 사각형의 크기로 나타내었다. 즉, ‘(-)로4’ 그룹과 ‘(-)로6’ 그룹은 점선 사각형을 제외한 영역이 어느 정도 있으므로, 후행 용언의 사건에서 선택지가 있음을 나타내며, 점선 사각형의 영역이 커진 ‘(-)로3’ 그룹과 ‘(-)로9’ 그룹은 후행 용언의 사건에서 선택지가 거의 없음을 나타낸다. ‘(-)로11’은 중간자적인 의미를 지닌 것으로 보았다. ‘차원 3’, ‘비시각적 대상’의 경우 ‘(-)로6’ 그룹과 ‘(-)로9’ 그룹에서 점선 사각형이 흐릿해져 선택이나 결과의 의미가 흐려짐을, ‘(-)로1’ 그룹의 경우 공간의 의미가 확실하게 구분되므로 실선 사각형으로 나타내었다.

2절에서 ‘(-)로’의 ‘차원 1’을 설명하면서 ‘과정’을 ‘선택’으로 해석하였다. 따라서 ‘(-)로’의 원형 의미 그룹(‘(-)로1’ 그룹)을 ‘선택 공간’으로 명명하였다. 그리고 ‘(-)로4’ 그룹은 ‘시각적 선택 대상’으로, ‘(-)로3’ 그룹은 ‘시각적 선택 결과’로, ‘(-)로6’ 그룹은 ‘비시각적 선택 대상’으로, ‘(-)로9’ 그룹은 ‘비시각적 선택 결과’로 명명하였다. ‘(-)로11’은 중간자적인 의미 특성을 지니므로 명명하지 않았다.

IV. 인지적 접근법에 의한 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육 방안

I 장에서도 밝혔듯이 본고에서는 모어 화자와 한국어 학습자들의 조사에 대한 직관을 연구하고 그 차이를 메우는 교육 방안을 마련하고자 한다. III장에서 부사격 조사 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’에 대한 모어 화자와 한국어 학습자들의 직관을 확인하였다면, IV장에서는 모어 화자와 한국어 학습자들의 직관의 차이를 메울 수 있는 교육 방안을 구성하도록 한다.

1. ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육의 목적과 목표

한국어 조사 교육을 주제로 한 선행 연구들(Chathurika, S., 2010; 김령, 2012; 동양효, 2012; 알레파이 멘나탈라, 2013; 유서영, 2015; Kang 위에, 2015; 윤단비, 2017)에 따르면 한국어 조사 교육의 목적(goals)⁴⁸⁾은 조사의 형태와 의미의 이해를 넘어, 발화 맥락까지 고려한 조사의 사용에 있다고 한다. 발화 맥락은 발화 당시의 화자의 상황 인식과 같은 것이므로, 한국어 조사 교육에서 화자의 상황 인식에 대한 교육은 조사 교육의 목적에 부합한다고 할 수 있다. 따라서 부사격 조사 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 교육 목적도 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 형태와 의미의 이해를 넘어, 이들 조사를 사용하는 발화 맥락 즉, 화자의 상황 인식까지 고려하여 사용하는 것에 있을 것이다.

그렇다면 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육의 목표(objectives)에서 발화 맥락(화자의 상황 인식)까지 고려하여 조사를 사용한다는 조사 교육의 목적은 단계별로 어떻게 반영될 수 있을까? 『국제 통용 한국어교육 표준 모

48) 민현식(2008:279)에 따르면 목적은 “교육과정에 대한 철학과 학습자가 도달해야 할 개괄적, 일반적 수준을 명시하여 추상적, 장기적 도달점을 제시”하는 것이며, 목표는 “‘목적’을 구체화하여 구체적, 계량적, 명시적 도달점을 제시”하는 것이다.

형 개발』 보고서에 따르면 한국어 표준 교육과정에서 문법은 초급에서 빈도수가 높은 기본 문법을, 중급에서 더 복잡한 의미 기능을 가진 문법을, 고급에서 문법의 미묘한 의미까지 이해하는 것을 목표로 하고 있다.

등급	내용
1급	1. 한국어의 기본문장 구조를 이해하고 사용할 수 있다. 2. 정형화된 문장 표현들을 목록화하여 이해할 수 있다.
2급	1. 빈도수가 높은 연결어미나 관형절이 포함된 문장을 이해하고 사용할 수 있다. 2. 한국어의 시제를 이해하고 사용할 수 있다. 3. 빈도수가 높은 보조용언을 이해하고 사용할 수 있다.
3급	1. 비교적 복잡한 의미 기능을 가진 조사를 이해할 수 있다. 2. 피동법, 사동법을 이해하고 사용할 수 있다. 3. 인용절을 이해할 수 있다.
4급	1. 문어와 구어를 구분하여 문법을 사용할 수 있다. 2. 인용절을 사용할 수 있다. 3. 오류는 있으나 대부분의 문법을 이해하고 사용할 수 있다.
5급	1. 정확하게 사용할 수는 없지만 문법의 미묘한 의미 차이를 이해할 수 있다. 2. 대부분의 문법을 비교적 유창하게 사용할 수 있다.
6급	1. 문법의 미묘한 의미 차이를 이해하고 정확하게 사용할 수 있다.
7급	1. 거의 오류 없이 대부분의 문법을 사용할 수 있다.

<표 IV-1> 한국어 표준 교육과정의 등급별 문법 교육 목표(김중섭, 2010:150)

<표 IV-1>에서 확인할 수 있는 문법 교육의 단계별 심화는 본고의 Ⅲ장에서 실시한 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 세부 의미들 간의 유사성 인식 조사의 시사점과도 일맥상통하다. Ⅲ장의 인식 조사에서 고급 학습자는 모어 화자와 비슷하게 세부 의미들을 범주화하고는 있었으나, 범주화된 의미 그룹들을 동기화시켜 하나의 의미망으로는 명확하게 인식하고 있지 않았다. 즉 문법의 미묘한 의미 차이를 구분하지 못했다. 그리고 중급 학습자는 원형 의미 그룹만 확실하게 인식하고 있었고 다른 세부 의미들, 즉 확장 의미들은 범주화하지 못하고 있었다.

따라서 Ⅲ장의 인식 조사 결과를 반영하여, 범언어권의 초·중·고급 학습자를 대상으로 한 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 교육 목표를 수립한다면 <표 IV-2>와 같은 모습이 될 것이다.

구분		교육 목표
초급	이해	1. '에', '에서', '(으)로'의 원형 의미들을 이해한다.
	사용	2. '에', '에서', '(으)로'의 원형 의미들 사이의 차이를 이해한다.
중급	이해	1. '에', '에서', '(으)로'의 확장 의미들을 이해한다.
	사용	2. '에', '에서', '(으)로'의 확장 의미들을 범주화하여 그룹으로 이해한다.
고급	이해	1. '에', '에서', '(으)로'의 확장 의미 그룹과 원형 의미 그룹 사이의 동기화를 이해한다.
	사용	2. '에', '에서', '(으)로'의 모든 세부 의미들을 총체적인 하나의 의미망으로 이해한다.
	사용	1. '에', '에서', '(으)로'의 모든 세부 의미들을 발화 맥락에 맞게 사용하여 말할 수 있다.

<표 IV-2> III장의 인식 조사 결과를 반영한 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 교육 목표

<표 IV-2>에서는 먼저 초급에서 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 원형 의미 그룹을 이해하고 사용하는 것을, 중급에서 원형 의미 그룹을 제외한 세부 의미들을 범주화하여 이해하고 사용하는 것을, 마지막으로 고급에서 의미 그룹들 간의 동기화와 의미망을 이해하고 발화 맥락에 맞게 사용하는 것을 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육의 목표로 수립하였다.

2. ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육의 내용

2.1. 원형 의미 그룹

<표 IV-3>은 『서울대 한국어』에 제시된 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 원형 의미 그룹의 문법 설명이다. 원형 의미 그룹은 주로 초급에서 제시되는 의미들로 중·고급에서 학습하게 될 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 다양한 세부 의미들의 바탕이 되는 의미들이다. 본고의 III장에서 구성한 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 교육용 의미망([그림 III-23], [그림 III-25], [그림 III-27])에서는 ‘에’의 원형 의미 그룹을 ‘닫힌 공간’, ‘에서’의 의미 그룹을 ‘열린 공간’, ‘(으)로’의 원형 의미 그룹을 ‘선택 공간’이라고 명명하였다.

에/에서/ (으)로	급	문법과 표현	교재 문법 설명
에	1A	N에 있어요[없어요]	사람이나 사물이 존재하거나 위치하는 곳을 나타낸다.
		N에 가요[와요]	장소 명사와 함께 그 장소로 이동하고 있음을 나타낼 때 사용한다.
에서	1A	N에서	장소 명사와 함께 행동이 일어나는 곳을 나타낼 때 사용한다.
	2B	N 중에(서)	두 개 이상의 사물 가운데서 하나를 골라 말할 때 사용한다.
	5A	N에서 N의 비중이 높다[크다, 작다, 낮다], N에서 N이/가 차지하는 비중이 높다	제시 되어 있지 않음
(으)로	1B	N(으)로	이동의 방향을 나타낼 때 사용한다.

<표 IV-3> ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 교재 문법 설명 - 원형 의미 그룹

2.2. 확장 의미 그룹

2.2.1. ‘에’

<표 IV-4>는 『서울대 한국어』에 제시된 ‘에’가 들어간 문법과 표현들 중에서 [그림 III-23] 한국어 교육용 ‘에’ 의미망에서 ‘단힌 환경’으로 범주화할 수 있는 것들이다.

급	문법과 표현	교재 문법 설명
1A	N에	시간 명사와 함께 행동이 일어난 때를 나타낼 때 사용한다.
2B	V-기 전에	어떤 행위나 사건이 시간상 앞임을 나타낸다.
	V-(으)ㄴ 후에	어떤 행위나 사건이 시간상 뒤임을 나타낸다.
3B	V-는 길에	다른 일이 목적이었는데 그 일을 하는 기회에 다른 일을 한다는 뜻으로 쓴다.
4A	A-(으)ㄴ 반면(에), V-는 반면(에)	앞에 오는 상황과 뒤에 오는 상황이 상반되는 사실임을 나타낼 때 쓴다.
	N 만에	일반적으로 걸리는 시간에 비해 짧거나 길다는 것을 강조하여 표현할 때 사용한다.
	V-는 김에	원래의 목적인 선행 행동을 하는 기회에 후행 동작을 같이 한다는 뜻을 나타낼 때 사용한다.
	N에 따라(서)	뒤의 상황이 일어나게 하는 기준이나 상황을 나타낼 때 사용한다.
	N에 불과하다	어느 수준이나 정도를 넘지 못한 상태임을 나타낼 때 사용한다.
4B	N에 의해(서)	뒤의 상황이 이루어지게 하는 방법이나 수단의 기준을 나타낼 때 사용한다.

	V-는 사이(에)	어떤 행동이 일어나는 중간에 그 시간을 이용해서 다른 일을 할 때 사용한다.
5A	A-(으)ㄴ/V-는 데(에) 반해	제시 되어 있지 않음
	V-(으)ㄴ에 따라	
	A/V-다는 응답이[응답자가] N에 달하다	
	N은/는 N에 그치다[불과하다]	
	A/V-(으)ㄴ에 틀림없다, N임에 틀림없다	
6A	A/V-건 (간에)	
	N에도 불구하고	
	V-(으)ㄴ 바에는[바에야] (차라리)	
6B	A/V-던 차에[자이다]	
	N에 지나지 않다	
	V-(으)ㄴ 끝에	

<표 IV-4> ‘에’의 교재 문법 설명 - ‘단힌 환경’ 그룹

‘단힌 환경’은 일정한 환경(시간, 수단, 방법, 조건, 상태, 기준, 단위를 포괄)이며, ‘단힌 공간’보다 넓은 범위이기 때문에 제한하는 느낌이 덜하다.

다음은 [그림 III-23]에서 ‘대상에 접근’으로 범주화할 수 있는 문법과 표현들이다.

급	문법과 표현	교재 문법 설명
3A	N에 대해(서), N에 대한 N	말하거나 생각하는 대상으로 삼는다는 뜻으로 쓰는 표현이다.
5A	V-는 등 (N에) 재능[능력]을 발휘하다, N에 재능[능력]을 발휘하다	제시 되어 있지 않음
5B	N에 대한 논란이 있다[뜨겁다/일다], A-(으)ㄴ가/V-는가에 대한 논란이 있다 [뜨겁다/일다]	

<표 IV-5> ‘에’의 교재 문법 설명 - ‘대상에 접근’ 그룹

‘대상에 접근’은 집중하게 되는 대상(목표, 목적, 지정을 포괄)이며, ‘단힌 공간’보다 선행 명사에 집중하고 접근하는 의미가 두드러진다.

마지막으로 [그림 III-23]에서 ‘동등한 대상의 나열’로 범주화할 수 있는 문법과 표현들이다.

급	문법과 표현	교재 문법 설명
4A	N에 비해(서)	대상을 비교하거나 비교하는 기준을 제시할 때 쓴다.
5A	(A-(으)ㄴ/V-는) N에 (A-(으)ㄴ/V-는) N	제시 되어 있지 않음
	A-(으)ㄴ/V-는 데(에) 비해	

<표 IV-6> ‘에’의 교재 문법 설명 - ‘동등한 대상의 나열’ 그룹

‘동등한 대상의 나열’은 동등한 대상들이 나열(비교, 더해짐, 같은 자격 포괄)되는 모습이며, ‘에’ 전후로 오는 명사가 동등하므로 ‘단힌 환경’ 그

롭보다 범위의 의미가 희미해지고, ‘대상에 접근’ 그룹보다 접근의 의미도 희미해진다.

2.2.2. ‘에서’

<표 IV-7>은 『서울대 한국어』에 제시된 ‘에서’가 들어간 문법과 표현들 중에서 [그림 III-25] 한국어 교육용 ‘에서’ 의미망에서 ‘공간에서 출발’로 범주화할 수 있는 것들이다.

급	문법과 표현	교재 문법 설명
1B	N에서 N까지	공간 이용의 출발점과 도착점을 나타낼 때 사용한다. '에서'는 출발점을, '까지'는 도착점을 각각 나타낸다.
5B	이상에서[위에서, 앞에서] 본[말한, 이야기한] 바와 같이	제시 되어 있지 않음

<표 IV-7> ‘에서’의 교재 문법 설명 - ‘공간에서 출발’ 그룹

‘공간에서 출발’은 원형 장면인 ‘열린 공간’이 전제되었을 때만 가능하다는 점에서 원형 장면과 연계될 수 있다.

다음은 [그림 III-25]에서 ‘근거’로 범주화할 수 있는 문법과 표현들이다.

급	문법과 표현	교재 문법 설명
4B	A-다는 것은 N에서 알 수 있다, V-ㄴ/는다는 것은 N에서 알 수 있다	이미 나타난 결과나 알게 된 상황의 근거를 나타낼 때 사용한다.
6A	N에서 보다	제시 되어 있지 않음

<표 IV-8> ‘에서’의 교재 문법 설명 - ‘근거’ 그룹

‘근거’는 후행 사건에 앞서는 것으로 ‘공간에서 출발’ 그룹의 장면과 연계될 수 있다.

2.2.3. ‘(으)로’

<표 IV-9>는 『서울대 한국어』에 제시된 ‘(으)로’가 들어간 문법과 표현들 중에서 [그림 III-27] 한국어 교육용 ‘(으)로’ 의미망에서 ‘시각적 선택 대상’으로 범주화할 수 있는 것들이다.

급	문법과 표현	교재 문법 설명
2A	N(으)로	명사 뒤에 쓰여 그것이 어떤 행위의 도구나 수단, 방법임을 나타낸다.
5A	N을/를 시작으로 N을/를 거쳐 N을/를 말다[하다]	제시 되어 있지 않음
5B	N을/를 바탕으로	

<표 IV-9> ‘(으)로’의 교재 문법 설명 - ‘시각적 선택 대상’ 그룹

‘시각적 선택 대상’은 보이는 구체물(또는 인물)을 선택하는 것이며, 원형 의미인 ‘공간’과는 다른 종류의 선택이다.

다음은 [그림 III-27]에서 ‘시각적 선택 결과’로 범주화할 수 있는 문법과 표현들이다.

급	문법과 표현	교재 문법 설명
5A	N의 (대표적인) 예로 N을/를 들다[N이/가 있다] N을/를 N(으)로 꼽다, N이/가 N(으)로 꼽히다	제시 되어 있지 않음

<표 IV-10> ‘(으)로’의 교재 문법 설명 - ‘시각적 선택 결과’ 그룹

‘시각적 선택 결과’는 보이는 구체물(또는 인물)을 선택하는 경우이나, 선택할 여지가 거의 없어 (변화, 지위, 신분, 자격, 약속, 결정을 포괄하는) 결과에 가까운 경우이다.

다음은 [그림 III-27]에서 ‘비시각적 선택 대상’로 범주화할 수 있는 문법과 표현들이다.

급	문법과 표현	교재 문법 설명
3B	N(으)로 유명하다	많은 사람들이 알 정도로 이름이 널리 알려져 있음을 나타낸다.
4A	A/V-(으)ㄹ 정도로 V-(으)ㄴ 채(로)	일이나 상태의 성질이나 수준을 비유적으로 강조하여 설명할 때 사용한다. 한 동작이 끝난 상태가 계속 지속되는 것을 강조할 때 사용한다.
4B	A-다는 것은 N(으)로 알 수 있다, V-ㄴ/는다는 것은 N(으)로 알 수 있다	이미 나타난 결과나 알게 된 상황의 근거를 나타낼 때 사용한다.
5A	N(으)로 인해 한마디로 말하자면[말해서]	제시 되어 있지 않음
5B	N을/를 계기로 한편으로(는)	
6A	N(으)로 보다 A-(으)ㄴ/V-는 까닭으로	
6B	N(으)로 말미암아	

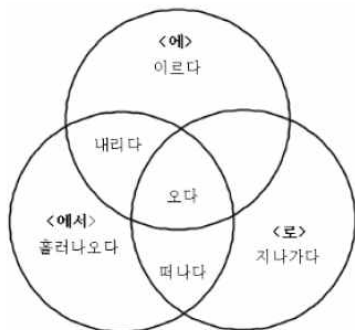
<표 IV-11> ‘(으)로’의 교재 문법 설명 - ‘비시각적 선택 대상’ 그룹

‘비시각적 선택 대상’은 (방법, 방식, 원인, 이유를 포괄하는) 비교적 추상적인 선택이다.

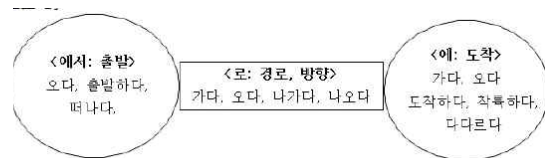
3. ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육의 방법

3.1. 전통적인 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 문법 제시 방법

‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 문법과 표현을 제시할 때 가장 많이 쓰이는 방법은 예문을 들고 구두로 규칙과 예외를 설명하는 방법이다. 예문에는 <표 I-6>에서 정리한 것과 같이 굵은 글씨나 밑줄과 같은 입력 강화의 방법이 사용되어 학습자가 명시적으로 형태에 집중할 수 있게 하기도 하고, 삽화와 같은 보조 자료로 예문의 상황을 제시하기도 한다. 한편 드물지만 [그림 IV-1] 및 [그림 IV-2]와 같이 도표나 도식이 사용되기도 하는데, 도표나 도식도 규칙과 예외를 쉽게 기억하기 위한 목적이 대부분이다.



[그림 IV-1] 도표 1(김은주, 2010:47)



[그림 IV-2] 도표 2(김은주, 2010:49)

3.2. 인지적 접근법에 의한 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 문법 제시 방법

3.2.1. 문법 설명 매개체로서 삽화의 활용

‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 교육은 III장의 세부 의미들 간 유사성 인식 조사와 한국어 학습자 말뭉치 빈도 분석에서 드러났듯이 학습자들의 이해 수준도 높고 사용 빈도도 높은 원형 의미 그룹에서부터 시작되어야 할

것이다. 구본관(2012:299)에서도 ‘에’와 같이 다양한 용법이 있는 조사는 “기본 의미를 정해서 의미가 확장하는 양식을 인지적인 관점에서 설명하는 것이 학습자들의 부담을 줄여 주고 내면화를 강화시키는 방안이 될 수 있다”고 하였고, II장에서 검토한 선행 연구들에서도 모두 이러한 방식을 선택하였다.

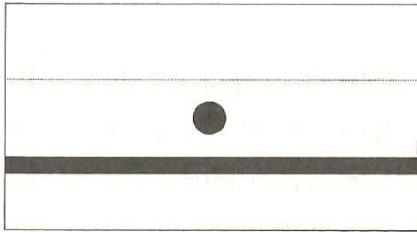
따라서 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 교육 방안을 마련할 때는 원형 의미를 효과적으로 설명할 수 있는 방안부터 마련해야 할 것이다. 원형 의미를 효과적으로 설명하기 위해서는 기존의 메타언어로 된 설명 방식에 III장에서 제시한 원형 장면과 같은 직관적인 방식이 더해져야 할 것이며, 직관적인 설명 방식은 학습자들에게도 익숙한 형태가 되어야 할 것이다. 여기에서는 의미망을 직관적으로 이해할 수 있는 수단으로서 원형 장면의 의의를 살펴보고 원형 장면의 도식성이 학습자들에게 익숙한 교재의 삽화에 적용될 수 있음을 밝히고자 한다. 그리고 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 원형 장면을 교재의 삽화에 대입해 볼 것이다. 즉 교재의 삽화가 언어의 사용 상황을 드러낼 뿐만 아니라, ‘문법 설명 매개체’로도 작용할 수 있음을 밝히려는 것이다.

3.2.2. 의미망을 이해하는 수단으로서 원형 장면

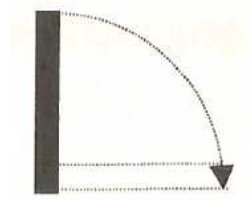
III장에서 제안한 한국어 교육용 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 의미망에서는 하나의 원형 장면을 사용하여 의미망을 일관되게 이해하였다. 언어 연구에서 원형 장면이 의미망을 이해하는 수단으로 사용되기 시작한 것은 영어 전치사의 연구에서였다. 타일러와 에반스(Tyler & Evans, 2003; 김동환·김주식, 2004)는 영어 전치사 over 등을 대상으로 이러한 작업을 진행하였는데 의미망에서 확장 의미들마다 장면을 제시하였다. 확장 의미들의 장면은 원형 장면을 유지한 채 장면의 구체성을 더하는 방식으로 이루어졌다.

[그림 IV-3]과 [그림 IV-4]는 타일러와 에반스(Tyler & Evans, 2003; 김동환·김주식, 2004:124, 180)에서 제시한 over의 원형 장면과 확장 의미

인 재귀의 의미를 나타내는 장면이다.



[그림 IV-3] over의 원형 장면

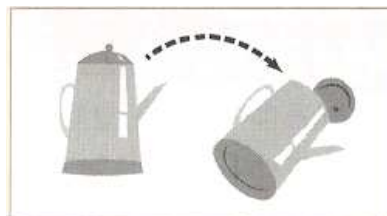


[그림 IV-4] over의 재귀의 의미를 나타내는 장면

(Tyler & Evans, 2003; 김동환·김주식, 2004:124) (Tyler & Evans, 2003; 김동환·김주식, 2004:180)

[그림 IV-4]를 설명하면서 제시한 문장은 “The fence fell over.(울타리가 넘어졌다.)”였는데, 원형 장면인 [그림 IV-3]의 탄도체인 검은 원은 [그림 IV-4]에서 검은 막대(넘어지기 전의 울타리)로, 원형 장면의 지표인 검은 수평선은 [그림 IV-4]에서 점선 막대(넘어진 후의 울타리)로 구체화되었다.

언어학에서 영어 전치사에 대한 인지적 관점의 연구들은 영어 교육에도 영향을 미쳤는데, 국내에서는 이기동(2012)의 연구가 대표적이다. [그림 IV-4]의 over는 이기동(2012:379)에서는 [그림 IV-5]로 표현이 되었다.



[그림 IV-5] over의 재귀의 의미를 나타내는 그림(이기동, 2012:379)

[그림 IV-5]는 문장 “He knocked the teapot over.(그는 찻주전자를 넘어뜨렸다.)”의 그림이다. [그림 IV-4]에서 울타리는 막대 모양으로 추상화되었으나 [그림 IV-5]에서 찻주전자는 찻주전자 그림으로 구체화되어 학습자들이 [그림 IV-4]를 봤을 때보다 더 직관적으로 over의 재귀의 의미를 이해할 수 있게 도와준다.

3.2.3. 원형 장면의 도식성을 삽화에 대입하기

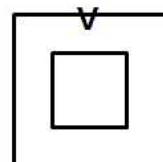
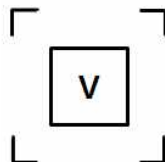
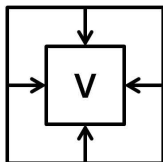
[그림 IV-5]을 통해 제2외국어 교육에서 원형 장면을 문법 설명 매개체로 사용하기 위해서는 원형 장면을 그대로 사용하면 안 된다는 것을 알게 되었다. 본 연구에서는 원형 장면을 한국어 교재의 삽화에 대입하여 학습자들이 삽화를 통해 부사격 조사 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 의미를 파악하는 데 도움을 주고자 한다. 여기에서는 교재 『서울대 한국어』에서 가장 먼저 배우는 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 삽화를 대상으로 원형 장면의 도식성을 대입해 보았다.

『서울대 한국어』에서 가장 먼저 나오는 ‘에’는 『표준국어대사전』에서 ‘처소’의 의미로 쓰인 ‘에’이다. 교재에서 문법 형태는 ‘N에 있어요 [없어요]’로 제시되었으며, 예문은 “(N서울타워가) 남산에 있어요.”로, 삽화는 [그림 IV-6]으로 제시되어 있다. ‘에서’는 ‘행동이 이루어지고 있는 처소’의 의미를 가장 먼저 배우며, ‘N에서’의 형태로 제시되어 있다. ‘N에서’의 예문은 “학생 식당에서 밥을 먹어요.”로, 삽화는 [그림 IV-7]로 제시되어 있다. ‘(으)로’는 ‘움직임의 방향’의 의미를 가장 먼저 배우며, ‘N(으)로’의 형태로 제시되어 있다. ‘N(으)로’의 예문은 “서울대학교로 가주세요.”로, 삽화는 [그림 IV-8]로 제시되어 있다.



[그림 IV-6] ‘N에 있어요[없어요]’ 삽화 [그림 IV-7] ‘N에서’ 삽화 [그림 IV-8] ‘N(으)로’ 삽화
(『서울대 한국어』 1A 4과) (『서울대 한국어』 1A 3과) (『서울대 한국어』 1B 13과)

Ⅲ장 교육용 의미망에서 구성한 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 원형 장면 [그림 IV-9]~[그림 IV-11]를 다시 한 번 살펴보자.



[그림 IV-9] ‘에’ 원형 장면 [그림 IV-10] ‘에서’ 원형 장면 [그림 IV-11] ‘(으)로’ 원형 장면
그리고 [그림 IV-9]~[그림 IV-11]의 원형 장면을 [그림 IV-6]~[그림

IV-8]에 대입해 보자.



[그림 IV-12] ‘에’ 원형 장면 대입 [그림 IV-13] ‘에서’ 원형 장면 대입 [그림 IV-14] ‘N(으)로’ 원형 장면 대입

[그림 IV-12]는 N서울타워가 ‘닫힌 공간’, 즉 벗어날 수 없는 공간인 남산에 있음을, [그림 IV-13]은 밥을 먹는 사건이 ‘열린 공간’, 즉 언제든지 벗어날 수 있는 공간인 학생 식당에서 이루어짐을, [그림 IV-14]는 가는 사건이 ‘선택 공간’, 즉 여러 공간들 중에서 선택된 공간인 서울대학교로 향함을 보여준다.

4. 인지적 접근법에 의한 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 교육의 실제

인지적 접근법에 의한 한국어 조사 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 교육은 이들 조사의 세부 의미가 담긴 다양한 표현을 이미 학습하였으나, III장의 인식 조사 결과에서 드러났듯이 아직 조사를 총체적으로 인식하지 못하고 있는 고급 학습자들을 대상으로 한다. 수업은 앞서 여러 번 언급하였듯이 학습자들의 언어 직관을 기르는 것이 목표이다. 따라서 새로운 내용을 교수·학습하지 않고 기존에 배웠던 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 다양한 표현들을 복습하면서 이들 표현이 하나의 장면임을 인식하는 것을 가장 중요하게 생각하였다. 수업 모형은 교사의 계획대로 수업을 이끌어 갈 수 있고 통제된 연습을 할 수 있는 PPP(presentation-practice-production) 모형으로 하였으며 2차시 분량으로 계획하였다. 수업의 학습 목표는 다음과 같이 2가지로 정하였다.

주제	‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 문법과 표현 복습		
교재	『서울대 한국어』 1A~6B	학습 대상	고급 학습자
수업 구성	1차시(50분): 제시→연습 2차시(50분): 연습→생성		
학습 목표	1. ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’에 대한 직관을 기른다. 2. ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 원형 의미와 확장 의미를 이해하고 전체 의미망을 이해할 수 있다.		

■ 제시 (10분)

일반 수업의 제시 단계에서는 교사가 예문 등을 사용하여 수업 내용을 도입하고 의미와 규칙 등을 설명하는 방식으로 진행을 한다. 그러나 본고의 수업은 복습 수업이므로 일반 수업과는 다른 방식으로 진행을 한다. 먼저 교사는 1~6급 교재에서 학습한 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’가 사용된 문법과 표현들을 제시하고 학습자들이 이를 쭉 훑어보게 한다. 1~6급 교재에서 학습한 문법과 표현들은 <표 I-8>을 참고하여 제시한다. 다음으로 학습자들이 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’가 사용된 문법과 표현들을 훑어보면서 각각의 의미를 떠올리게 하고, 여전히 이해가 어려운 부분들은 질문하게 한다.

■ 연습 1. 원형 의미 그룹 (20분)

보통 연습 단계는 형태에 초점을 둔 연습들이 이루어져 학습자들이 목표 문법을 이해하고 내재화시키는 단계이다. 본고의 수업은 인지적 접근법에 의한 수업이므로 보통의 수업과는 다르게 연습 단계에서 도식을 이해하고 내재화시키는 것을 목표로 한다. 연습은 먼저 원형 의미에서부터 시작한다. 교사는 제시 단계에서 살펴본 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’가 사용된 문법과 표현들 중에서 원형 의미가 무엇인지 학생들에게 추측하게 한다. 원형 의미라는 용어가 어려울 수 있으므로 교사는 ‘가장 기본이 되는’, ‘중요한’, ‘첫 번째’ 등의 용어를 사용하여 최대한 쉬운 말로 질문을 한다.

【질문 예시】 “제시된 ‘에’가 들어간 문법과 표현들 중에서 어느 것이 가장 기본이 되는(중요한, 첫 번째) 의미일까요?”

다음으로 교재에 제시된 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 문법 설명 <표 IV-3>을 살펴본다. 그리고 [그림 IV-9]~[그림 IV-11]의 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 원형 장면을 제시하고, 이번 수업에서는 <표 IV-3>의 의미를 ‘에’는 ‘닫힌 공간’, ‘에서’는 ‘열린 공간’, ‘(으)로’는 ‘선택 공간’의 그림으로 이해하는 연습을 한다고 한다. 이어서 ‘닫힌 공간’은 [그림 IV-9]의 큰 네모를 넘어갈(벗어날) 수 없는 공간임을, ‘열린 공간’은 [그림 IV-10]의 큰 네모를 넘어갈(벗어날) 수 있는 공간임을, ‘선택 공간’은 [그림 IV-11]의 작은 네모의 안과 밖 중에서 선택할 수 있는 공간임을 설명한다. 그리고 ‘V’는 ‘동사’라는 것도 알려준다.

원형 장면에 대한 설명이 끝나면 원형 장면을 교재의 삽화에 대입하여 이해하는 연습을 하는데, ‘에’는 [그림 IV-12]와 [그림 IV-15]로, ‘에서’는 [그림 IV-13]과 [그림 IV-16]으로, ‘(으)로’는 [그림 IV-14]로 설명을 한다.



[그림 IV-12] ‘에’ 원형 장면 대입



[그림 IV-15] ‘N에 가요[와요]’ 삽화에 원형 장면의 도식성을 대입하기
(『서울대 한국어』 1A 4과)



[그림 IV-13] ‘에서’ 원형 장면 대입



[그림 IV-16] ‘N에(서)’ 삽화에 원형 장면의 도식성을 대입하기
(『서울대 한국어』 2B 10과)

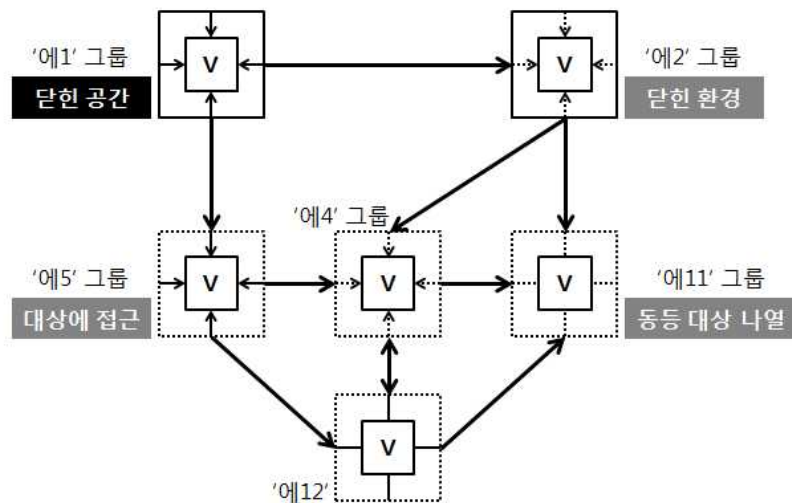


[그림 IV-14] ‘N(으)로’ 원형 장면 대입

먼저 ‘에’의 원형 장면을 대입한 [그림 IV-12]는 N 서울타워가 있는 장소는 남산을 벗어나지 않음을, [그림 IV-15]는 남자가 가려는 장소는 우체국을 넘어가지 않음을 설명한다. 그리고 ‘에서’의 원형 장면을 대입한 [그림 IV-13]은 언제든지 벗어날 수 있는 학생식당에서 밥을 먹음을, [그림 IV-16]은 제일 좋아하는 음식을 한국 음식이라는 열린 선택지(선택할 수 있는 항목이 무수히 많음)에서 골라냄을 설명한다. 마지막으로 ‘(으)로’의 원형 장면을 대입한 [그림 IV-14]는 목적지를 서울대학교로 선택함을 설명한다.

■ 연습 2. 확장 의미 그룹 - ‘에’ (15분)

‘에’의 확장 의미를 연습하기 전에 Ⅲ장에서 구성한 의미망을 다시 살펴보자.



[그림 Ⅲ-23] 한국어 교육용 ‘에’ 의미망

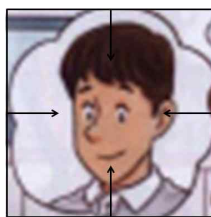
확장 의미 연습도 교재의 문법 설명에서부터 시작한다. 먼저 ‘닫힌 환경’

그룹의 교재 문법 설명은 <표 IV-4>를 본다. ‘단한 환경’은 일정한 환경(시간, 수단, 방법, 조건, 상태, 기준, 단위를 포괄)이며, ‘단한 공간’보다 넓은 범위이기 때문에 제한하는 느낌이 덜하다는 점을 설명한다. 그리고 [그림 III-23]의 ‘단한 환경’ 장면을 제시하여 학습자의 머릿속에서 원형 의미인 ‘단한 공간’의 도식과 연계될 수 있도록 한다. 본고에서 교재로 한 『서울대 한국어』의 경우 5급부터는 교재에 문법 설명이 제시되지 않으므로, 5~6급의 표현들은 도식으로만 이해가 되는지 연습을 해본다. 장면 제시 이후에는 [그림 IV-17]을 제시하여 이해하는 연습도 한다.



[그림 IV-17] ‘N에’ 삽화에 ‘단한 환경’ 그룹의 도식성을 대입하기
(『서울대 한국어』 1A 5과)

다음으로 ‘대상에 접근’ 그룹의 교재 문법 설명은 <표 IV-5>를 본다. ‘대상에 접근’은 집중하게 되는 대상(목표, 목적, 지정을 포괄)이며, 원형 의미보다 선행 명사에 집중하고 접근하는 의미가 두드러짐을 설명한다. 그리고 [그림 III-23]의 ‘대상에 접근’ 장면을 제시하여 학습자의 머릿속에서 원형 의미인 ‘단한 공간’의 도식과 연계될 수 있도록 한다. 장면 제시 이후에는 [그림 IV-18]을 제시하여 이해하는 연습도 한다.



[그림 IV-18] ‘N에 대해(서), N에 대한 N’ 삽화에 ‘대상에 접근’ 그룹의 도식성을 대입하기(『서울대 한국어』 3A 9과)

마지막으로 ‘동등 대상 나열’ 그룹의 교재 문법 설명은 <표 IV-6>를 본다. ‘동등 대상 나열’은 동등한 대상들이 나열(비교, 더해짐, 같은 자격 포괄)되는 모습이며, ‘에’ 전후로 오는 명사가 동등하므로 ‘단한 환경’ 그

룹보다 범위의 의미가 희미해지고, ‘대상에 접근’ 그룹보다 접근의 의미도 희미해진다는 점을 설명한다. 그리고 [그림 III-23]의 ‘동등 대상 나열’ 장면을 제시하여 학습자의 머릿속에서 원형 의미인 ‘단힌 환경’과 ‘대상에 접근’ 도식과 연계될 수 있도록 한다.

한편 [그림 III-23]의 의미망에서 중간자적 성격이라고 하였던 기타 표현들의 교재 문법 설명은 다음과 같다.

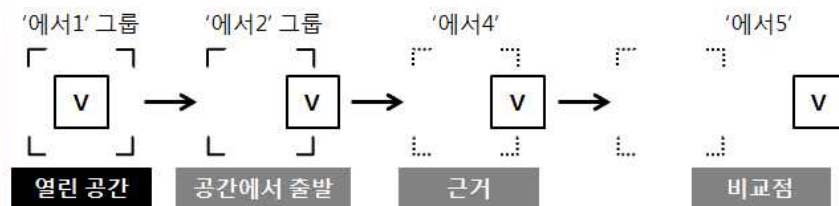
급	문법과 표현	교재 문법 설명
2A	N 때문에	어떤 일의 원인이나 이유를 나타낸다.
2B	A/V-기 때문에, N(이)기 때문에	이유를 나타낸다.
4A	V-는 바람에	앞의 행위가 뒤 상황의 부정적인 원인이나 이유가 됨을 나타낼 때 사용한다.
4B	N에 의하면	다른 사람의 말을 인용하거나 자신이 알게 된 정보의 출처를 나타낼 때 사용한다.
5A	N의 특징은(문제는) A/V-다는 데(에) 있다	제시 되어 있지 않음
	N에 한하여	
6A	A-(으)ㄴ/V-는 까닭에	

<표 IV-12> ‘에’의 교재 문법 설명 - 기타 표현들

기타 표현들의 경우 중간자적 성격을 지니고 있으므로, ‘단힌 환경’, ‘대상에 접근’, ‘동등 대상 나열’ 중 어느 도식으로 이해하여도 무방함을 설명한다.

■ 연습 2. 확장 의미 그룹 - ‘에서’ (5분)

‘에서’의 확장 의미를 연습하기 전에 III장에서 구성한 의미망을 다시 살펴보자.



[그림 III-25] 한국어 교육용 ‘에서’ 의미망

먼저 ‘공간에서 출발’ 그룹의 교재 문법 설명은 <표 IV-7>을 본다. ‘공간에서 출발’은 원형 장면인 ‘열린 공간’이 전제되었을 때만 가능하다는 점에서 원형 장면과 연계될 수 있음을 설명한다. 그리고 [그림 III-25]의

‘공간에서 출발’ 장면을 제시하여 학습자의 머릿속에서 원형 의미인 ‘열린 공간’ 도식과 연계될 수 있도록 한다. 장면 제시 이후에는 [그림 IV-19]를 제시하여 이해하는 연습도 한다.

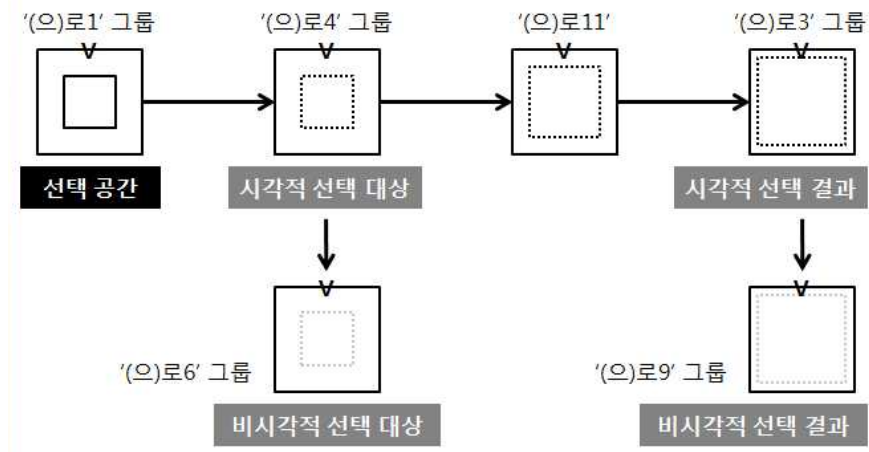


[그림 IV-19] ‘N에서 N까지’ 삽화에 ‘공간에서 출발’ 그룹의 도식성을 대입하기(『서울대 한국어』 3A 9과)

다음은 ‘근거’ 그룹의 교재 문법 설명은 <표 IV-8>을 본다. ‘근거’는 후행 사건에 앞서는 것으로 ‘공간에서 출발’ 그룹의 장면과 연계될 수 있음을 설명한다. 그리고 [그림 III-25]의 ‘근거’ 장면을 제시하여 학습자의 머릿속에서 ‘공간에서 출발’ 도식과 연계될 수 있도록 한다.

■ 연습 2. 확장 의미 그룹 - ‘에서’ (10분)

‘(으)로’의 확장 의미를 연습하기 전에 III장에서 구성한 의미망을 다시 살펴보자.



[그림 III-27] 한국어 교육용 ‘(으)로’ 의미망

먼저 ‘시각적 선택 대상’ 그룹의 교재 문법 설명은 <표 IV-9>를 본다.

‘시각적 선택 대상’은 보이는 구체물(또는 인물)을 선택하는 것이며, 원형 의미인 ‘공간’과는 다른 종류의 선택임을 설명한다. 그리고 [그림 III-27]의 ‘시각적 선택 대상’ 장면을 제시하여 학습자의 머릿속에서 원형 의미인 ‘선택 공간’의 도식과 연계될 수 있도록 한다. 장면 제시 이후에는 [그림 IV-20]을 제시하여 이해하는 연습도 한다.



[그림 IV-20] ‘N(으)로’ 삽화에 ‘시각적 선택 대상’ 그룹의 도식성을 대입하기(『서울대 한국어』 2A 6과)

다음은 ‘시각적 선택 결과’ 그룹의 교재 문법 설명은 <표 IV-10>을 본다. ‘시각적 선택 결과’는 보이는 구체물(또는 인물)을 선택하는 경우이나, 선택할 여지가 거의 없어 (변화, 지위, 신분, 자격, 약속, 결정을 포괄하는) 결과에 가까운 경우임을 설명한다. 그리고 [그림 III-27]의 ‘시각적 선택 결과’ 장면을 제시하여 학습자의 머릿속에서 ‘시각적 선택 대상’의 도식과 연계될 수 있도록 한다.

다음은 ‘비시각적 선택 대상’ 그룹의 교재 문법 설명은 <표 IV-11>를 본다. ‘비시각적 선택 대상’은 (방법, 방식, 원인, 이유를 포괄하는) 비교적 추상적인 선택임을 설명한다. 그리고 [그림 III-27]의 ‘비시각적 선택 대상’ 장면을 제시하여 학습자의 머릿속에서 원형 의미인 ‘시각적 선택 대상’의 도식과 연계될 수 있도록 한다. 장면 제시 이후에는 [그림 IV-21]을 제시하여 이해하는 연습도 한다.



[그림 IV-21] ‘N(으)로 유명하다’ 삽화에 ‘비시각적 선택 대상’ 그룹의 도식성을 대입하기(『서울대 한국어』 2A 6과)

■ 생성 (40분)

생성 단계는 목표 문법을 유의미하게 사용하는 단계로 일반 수업에서는 의사소통 활동을 진행한다. 그러나 본고의 수업에서는 앞서 연습 단계에서 이해한 의미망과 도식들이 학습자들의 언어 직관에 어떠한 영향을 미쳤는지를 알아보기 위해, 실제 텍스트에서 부사격 조사 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’를 접했을 때 학습자들이 이들 조사를 어떻게 이해하는지 알아보는 활동을 구안하였다.

텍스트로 연습할 때에는 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 원형 의미인 ‘공간’과 관련이 있는 텍스트로 먼저 연습하여 도식을 활성화시킨 다음에 그렇지 않은 텍스트로 연습해보는 순서를 구상하였다. 본고에서는 텍스트에 장소가 많이 나타난 기행문⁴⁹⁾과 장소와는 상관없는 단편 소설⁵⁰⁾을 대상으로 연습 활동을 구상하였다.

먼저 활동 자료는 다음에 제시될 【연습 텍스트 1】과 【연습 텍스트 2】를 사용한다. 교사는 【연습 텍스트 1】과 【연습 텍스트 2】가 인쇄된 활동지를 배부하고 개인별로 조사 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’를 찾아 표시를 하게 하고, 연습 단계에서 학습한 의미망과 도식을 보면서 각각의 조사가 어디에 해당하는지를 생각해 보게 한다. 다음으로 3~4명이 한 그룹이 되어 서로의 직관에 대해서 이야기를 하고 결과를 정리하여 발표하게 한다. 그룹별로 의견이 다른 부분이 생기거나 교사의 직관과 다른 부분이 있을 때에는 서로 토론하여 의견을 정리한 후에 수업을 마무리한다.

【연습 텍스트 1】은 5급 교재에 제시된 경주 기행문이다. 제시된 기행문에서는 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’가 총 39회 등장하는데, ‘에’가 24회, ‘에서’가 3회, ‘(으)로’가 12회이다.

49) 『서울대 한국어 5B』 11과 「역사의 발자취」 중 162-163쪽 경주 기행문.

50) 『서울대 한국어 5B』 13과 「문학의 향기」 중 212-213쪽 단편 소설 ‘옥상의 민들레꽃’의 일부.

【연습 텍스트 1】 기행문

신라 천 년의 역사 속으로

나는 한국에¹ 온 지 1년이 넘도록 제대로 여행을 해 본 적이 없었다. 한국을 알려면 여행을 많이 하되 경주를 먼저 가 보라는 친구의 권유로² 나는 이번 연휴에³ 경주에⁴ 다녀왔다. 평소에⁵ 한국 역사에⁶ 관심이 많던 나로서는 경주는 꼭 한번 가 보고 싶던 곳이기도 했다.

경주는 한국의 남동쪽에⁷ 있는 도시로⁸ 992년 동안 신라의 수도였다. 그래서 경주를 가 보지 않고 한국 역사를 안다고 할 수 없을 정도로⁹ 한국 역사 유적의 중심지로¹⁰ 널리 알려진 곳이다. 대릉원, 첨성대, 세계 문화유산으로¹¹ 등록된 불국사와 석굴암 등 경주는 도시 곳곳이 박물관이고 문화재라고 해도 과언이 아니다. 경주역에서¹² 가장 가까운 유적지는 대릉원이다. 대릉원은 신라 시대 왕과 귀족들의 무덤이 모여 있는 곳이다. 넓은 잔디밭 위에¹³ 웅장하게 솟아 있는 고분들을 보노라면 1,000년 역사를 가진 신라의 저력이 느껴지는 인상적인 곳이다. 경주 시내를 산에서¹⁴ 내려다보면 낮은 건물 사이로¹⁵ 작은 산과 같이 솟아 있는 고분들이 눈에¹⁶ 띈다.

그래서 경주를 산 자와 죽은 자가 공존하는 도시라고 하는 사람도 있지만, 나는 신라의 조상들이 수호신이 되어 경주를 지켜 주고 있다는 생각이 들었다. 대릉원을 뒤로¹⁷ 하고 길 건너편을 따라 걸으면 첨성대가 나온다. 농사를 지었기 때문에¹⁸ 하늘에¹⁹ 관심이 많았던 신라 사람들이 별자리를 관찰하기 위해 만든 곳이다. 첨성대에²⁰ 쓰인 돌은 모두 362개인데 신기하게도 이것은 음력 1년의 길이와 일치한다. 또한 꼭대기 층은 긴 돌을 우물 정(井)자 모양으로²¹ 엮었는데 정확히 동서남북을 가리키고 있다. 소박한 모양의 첨성대에²² 놓인 돌 하나하나에²³ 과학이 숨어 있다는 것이 꽤 흥미로웠다. 토함산에²⁴ 있는 불국사는 이름 그대로 삼국을 통일한 신라가 사람들이 사는 땅 위에²⁵ 부처님의 나라를 만들겠다는 의지가 있었음을 보여 주는 곳이다.

불국사에²⁶는 여러 문화 유적이 많지만 나는 절 앞마당에²⁷ 있는 다보탑과 석가탑이 기억에²⁸ 남는다. 다보탑은 화려하고 복잡한 장식으로²⁹ 빼어난 아름다움을 자랑한다. 반면 옆에³⁰ 있는 석가탑은 아무런 장식도 하지 않아 단순하고 소박하지만 초라하지 않고 어떤 위엄이 느껴지는 탑이다. 지금도 파란 가을 하늘을 배경으로³¹ 솟아 있던 석가탑이 내 가슴에³² 남아 있다. 석굴암은 토함산 중턱에³³ 석굴을 만들어, 석가여래불상을 중심에³⁴ 모시고 주

위 벽면에³⁵ 보살상, 제자상, 역사상, 천왕상 등을 조각해 놓은 곳이다. 이곳은 신라 불교 예술의 최고 걸작으로³⁶ 알려져 있다. 마치 살아 있는 듯 아름답게 조각된 불상의 모습과 포근하고 부드러운 미소를 보노라면 당장 말이라도 걸어올 것 같아 그 뛰어난 솜씨에³⁷ 감탄하게 된다.

경주 여행을 마치고 나니 한국 역사 속 으로³⁸ 시간을 거슬러 갔다 온 듯한 느낌이 들었다. 그만큼 경주에서³⁹ 본 많은 문화 유적이 인상적이었다. 요즘 나는 친구들에게 한국 문화와 역사를 알고 싶다면 경주를 먼저 가 보라고 권하곤 한다.

24회 등장한 ‘에’의 경우 원형 의미인 ‘닫힌 공간’, 즉 벗어날 수 없는 공간으로 설명할 수 있는 경우가 17회(1, 4, 7, 13, 16, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35) 있었다. 그리고 ‘닫힌 환경’으로 설명할 수 있는 경우가 3회(3, 5, 23) 있었다. ‘대상에 접근’으로 설명할 수 있는 경우도 3회(6, 19, 37) 있었다. 3회 등장한 ‘에서’는 원형 의미인 ‘열린 공간’, 즉 언제든지 벗어날 수 있는 공간으로 설명할 수 있는 경우가 2회(14, 39), ‘공간에서 출발’로 설명할 수 있는 경우가 1회(12) 있었다. 12회 등장한 ‘(으)로’의 경우 원형 의미인 ‘선택 공간’, 즉 여러 공간들 중에서 선택된 공간으로 설명할 수 있는 경우가 3회(15, 17, 38), ‘비시각적 선택 대상’으로 설명할 수 있는 경우가 4회(2, 9, 21, 29), ‘시각적 선택 결과’로 설명할 수 있는 경우가 5회(8, 10, 11, 31, 36) 있었다.

이어서 【연습 텍스트 2】는 5급 교재에 제시된 단편 소설 ‘옥상의 민들레꽃’의 일부이다. 제시된 소설에서는 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’가 총 33회 등장하는데, ‘에’가 17회, ‘에서’가 5회, ‘(으)로’가 11회이다.

【연습 텍스트 2】 단편 소설

㉔ 내가 지금보다 어렸을 적입니다. 학교에¹도 가기 전이었으니까요. 어느 날 누나와 형이 학교에서² 만든 꽃을 한 송이씩 들고 왔습니다. 내일이 아버지날이라나요. 누나와 형은 또 조그만 선물 꾸러미도 마련해 놓고 있었습시다. 내일 아침 꽃과 함께 엄마 아빠께 드릴 거라고 했습니다. 그날 밤, 나도 꽃을 만들었습니다. 누나가 쓰던 색종이를 오려서 만든 꽃은 보기에는 누나

나 형 것만은 훨씬 못해 보였습니다.

하지만 정성들여 만든 것이기 때문에³ 엄마 아빠가 신통해하실 것을 믿고 가슴이 잔뜩 부풀어 있었습니다. 선물은 장만하지 않았습니다. 나는 학교를 들어가기 전이라 용돈이 없었으니까, 그것 때문에⁴ 엄마 아빠가 섭섭해 할 리는 없었습니다.

(중략)

놀이에⁵ 싫증도 나고 배도 고프기에 집에⁶ 들어와 냉장고를 열려다 말고 나는 내 꽃을 보았습니다. 내 꽃은 식당 구석에⁷ 있는 쓰레기통 속에⁸ 과일 껍질과 밥찌꺼기와 함께 버려져 있었습니다. 그때 엄마는 거실에서⁹ 전화를 걸고 있었습니다.

오래간만에¹⁰ 소식을 알게 된 친구로부터의 전화인가 봅니다. 아이는 몇이나 되나, 친구가 물어본 모양입니다. 엄마는 한숨을 쉬면서 대답했습니다. “글쎄 셋이란다. 창피해 죽겠지 뭐니. 우리 동창이나 우리 아파트에¹¹ 사는 사람들을 아무리 살펴봐도 하나 아니면 둘이지, 셋씩 낳은 사람은 하나도 없더구나. 창피해 얼굴을 들고 다닐 수가 없단다. 어쩌다 군더더기로¹² 막내를 하나 더 낳아 가지고 이 고생인지. 막내만 아니면 내가 지금쯤 얼마나 홀가분하겠니. 막내만 아니면 내가 남부러울 게 뭐가 있니?” 그때 나는 처음으^로¹³ 엄마에게 내가 필요하지 않다는 사실을 알았습니다.

나에게는 나의 가족이 필요한데, 나의 가족은 나를 필요로¹⁴ 하지 않다는 것은 건디기 어려운 슬픔이었습니다.

엄마는 늘 나를 ‘막내, 우리 귀여운 막내.’ 하면서 끼고 돌았기 때문에¹⁵ 나는 한 번도 엄마가 나를 사랑한다는 사실을 의심해 본 적이 없었습니다. 그러나 엄마의 사랑은 거짓이었습니다. 나는 엄마를 진짜로¹⁶ 사랑했는데, 엄마는 나를 거짓으로¹⁷ 사랑했던 것입니다.

㉠ 나는 말없이 집을 나왔습니다. 계단을 오르고 또 올랐습니다. 마침내 옥상까지 올랐습니다. 옥상에서¹⁸ 내려다보니까 사람들이 개미처럼 작게 보였습니다. 나는 살고 싶지 않다고 생각했습니다. 확실히 그렇게 생각했습니다. 내가 사랑하는 사람들이 내가 없어서 주었으면 하고 바라고 있는데, 무슨 재미로¹⁹ 살아가겠습니까? 나는 옥상에서²⁰ 떨어지기 위해 밤이 되길 기다렸습니다. 낮에²¹ 떨어지면 사람들이 금방 보게 되고 병원에²² 데리고 가서 살려놓을지도 모르기 때문입니다. 나는 정말로 살고 싶지 않았기 때문에²³ 밤까지 기다려야 했습니다. 밤을 기다리는 동안 춥지도, 배고프지도 않았습니다. 아파트 광장에²⁴ 차와 사람의 움직임이 몇자 둥근 달이 하늘 한가운데 외서 옥상을 대낮같이 비춰주었습니다. 마치 세상에²⁵ 달과 나만 있는 것 같은 기

분이 들었습니다. 그때 나는 민들레꽃을 보았습니다. 옥상은 시멘트²⁶ 뽀뽀하게 발라 놓아 흙이라곤 없습니다. 그런데도 한 송이의 민들레꽃이 노랗게 피어 있었습니다. 봄²⁷에 엄마 아빠와 함께 야외²⁸ 놀러 갔을 때 본 민들레꽃 보다 훨씬 작아 꼭 내 양복의 단추만 했습니다만 그것은 틀림없는 민들레꽃이었습니다.

(중략)

도시²⁹ 부는 바람을 탄 민들레 씨앗들은 모두 시멘트³⁰ 포장한 딱딱한 땅을 만나 싹트지 못하고 죽어 버렸으련만, 단 하나의 민들레 씨앗은 웅색하루마 흙을 만난 것입니다. 흙이라 할 것도 없는 한 줌의 먼지³¹ 허겁지겁 뿌리를 내리고 눈물겹도록 노랗게 핀 민들레꽃을 보자 나는 갑자기 부끄러운 생각이 들었습니다. 살고 싶지 않아 하던 것이 큰 잘못같이 생각되었습니다.

(중략)

㉔ 그러나 그 일을 통해 나는 사람은 언제 살고 싶지 않아지는가를 알게 된 것입니다. 사람은 사랑하는 사람이 자기가 없어서 났으면 할 때 살고 싶지 않아집니다. 돌아가신 할머니의 가족들도 말이나 눈치³² 할머니가 안 계셨으면 하고 바랐을 것이 틀림없습니다. 그리고 살고 싶지 않아 배란다나 옥상³³에서 떨어지려고 할 때 그것을 막아 주는 것은 쇠창살이 아니라 민들레꽃이라는 것도 틀림없습니다. 그것도 내가 겪어서 알고 있는 일이니까요. 그러나 어른들은 끝내 나에게 그 말을 할 기회를 주지 않았습니다.

(옥상의 민들레꽃 / 박완서, 1980)

17회 등장한 ‘에’의 경우 원형 의미인 ‘닫힌 공간’으로 설명할 수 있는 경우가 8회(1, 6, 7, 8, 11, 22, 24, 25) 있었다. 그리고 ‘닫힌 환경’으로 설명할 수 있는 경우가 4회(10, 21, 27, 31) 있었다. ‘대상에 접근’으로 설명할 수 있는 경우도 1회(5) 있었다. 5회 등장한 ‘에서’는 원형 의미인 ‘열린 공간’으로 설명할 수 있는 경우가 3회(2, 9, 18), ‘공간에서 출발’로 설명할 수 있는 경우가 2회(20, 33) 있었다. 11회 등장한 ‘(으)로’의 경우 원형 의미인 ‘선택 공간’으로 설명할 수 있는 경우가 2회(28, 29), ‘시각적 선택 대상’으로 설명할 수 있는 경우가 2회(26, 30), ‘비시각적 선택 대상’으로 설명할 수 있는 경우가 7회(12, 13, 14, 16, 17, 19, 32) 있었다.

V. 결론

본 연구는 한국어 조사 교육에서 오래된 문법 설명 방식을 보완할 필요성을 느끼면서 시작되었다. 한국어 교실에서 교사들은 종종 ‘이/가’와 ‘은/는’이 어떻게 다른지, 또는 ‘에’와 ‘에서’가 어떻게 다른지에 대해서 질문을 받는데, 이 질문에 시원하게 대답할 수 있는 교사들은 많지 않을 것이다. 한국어 조사는 왜 거기에서 그렇게 썼는지에 대해 설명하기 어려운 문법 항목임에도 불구하고, 한국어 교육에서는 초급에서 규칙과 예외를 알려주는 수준으로 문법 설명이 끝난다. 따라서 본 연구에서는 조사 교육에서 교사가 모어 화자의 직관에 대해서 학습자들과 의미를 탐구하는 시간이 필요하다고 보고, 인지적 접근법에 의한 한국어 조사 교육 방안을 마련하였다.

인지적 접근법에서는 언어 자체의 규칙보다는 모어 화자들이 언어를 이해하고 사용하는 방식과 이유를 탐구하여 이를 이론화시킨다. II장에서는 먼저 인지적 관점에서의 다의성과 원형 의미, 원형 장면, 동기화, 의미망 이론을 검토하였다. 인지적 관점을 지닌 연구자들은 언어의 의미가 본질적으로 개념적이며, 다의성을 지닌다고 하였다. 그리고 조사와 같은 폐쇄 부류도 다의성을 지닌다고 하였다. 원형 의미는 다의적인 범주를 대표하는 의미이며, 의미는 개념적이므로 언어로 사용되기 전에 머릿속에서 원형 장면 심상을 만든다. 원형 의미가 확장되는 과정을 동기화라고 하며, 동기화된 의미들은 하나의 의미망을 형성한다. 교육적인 관점에서 원형 의미와 원형 장면, 동기화와 의미망 이론은 학습자들이 다의어를 일관되게 파악하는 데 도움을 준다.

다음으로 한국어 조사 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 등의 원형 의미, 원형 장면, 동기화, 의미망에 대한 선행 연구들을 검토하여, 이론들 가운데서 교육적으로 의의가 있는 부분들을 정리하였다. 부사격 조사 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’에 관한 기존 연구들에서는 탄도체와 지표의 관계에

주목한 연구들이 많았는데, 본고에서는 선행 명사와 후행 용언과의 관계에 주목한 이남순(1983ㄱ, 1983ㄴ)의 이론을 따라 Ⅲ장의 한국어 교육용 의미망을 제안하였다.

Ⅲ장에서는 부사격 조사 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’를 대상으로, 모어 화자와 중·고급 학습자의 세부 의미 인식 조사와 「한국어 학습자 말뭉치」 빈도 분석을 실시하였다. ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 세부 의미 인식 조사에서는 다차원척도법을 사용하여, 모어 화자와 중·고급 학습자가 느끼는 세부 의미들 간의 유사성 정도를 3차원 모형으로 제시하였다. 그리고 모어 화자와 중·고급 학습자의 모형 분석을 통해, 학습자들이 머릿속에서 구성하고 있는 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 의미망이 모어 화자의 것과 어떻게 차이가 나는지를 규명하고자 하였다. 그 결과 중·고급 학습자들은 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 세부 의미들을 꿰뚫어 일관되게 이해하고 있지 못한 것으로 나타났다.

다음으로 「한국어 학습자 말뭉치」 빈도 분석에서는 중·고급 학습자의 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 사용 빈도 분석을 통해, 앞서 분석한 중·고급 학습자의 세부 의미 이해가 표현에서는 어떻게 나타나는지를 검토하였다. 그 결과 중·고급 학습자들은 원형 의미와 가까운 소수의 의미들만 자유롭게 사용하고 나머지 세부 의미들은 덩어리 표현으로만 사용하거나 전혀 사용하지 않고 있었다.

그리고 마지막으로 Ⅱ장의 이론 검토와 Ⅲ장에서 진행한 모어 화자와 학습자의 이해와 표현 분석을 바탕으로, ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 원형 의미와 교육용 의미망을 제안하였다. ‘에’의 원형 의미는 ‘닫힌 공간, 즉 벗어날 수 없는 공간’으로, ‘에서’의 원형 의미는 ‘열린 공간, 즉 언제든지 벗어날 수 있는 공간’으로, ‘(으)로’의 원형 의미는 ‘선택 공간, 즉 여러 공간들 중에서 선택된 공간’으로 제안하였다. 그리고 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 교육용 의미망을 제시하였다. 교육용 의미망이 직관적으로 파악이 가능하도록, 확장된 의미에서는 원형 장면에서 변형된 도식을 제시하였다.

Ⅳ장에서는 원형 장면의 도식이 반영된 삽화를 문법 설명 매개체로 활용하여 교육 방안과 수업 모형을 마련하였다. 인지적 접근법에 의한 ‘에’,

‘에서’, ‘(으)로’ 교육 방안은 고급 학습자를 대상으로 마련하였으며, 원형 의미와 확장 의미를 도식과 동기화의 과정에 따라 파악할 수 있도록 구성하였다. 그리고 실제 교재의 텍스트에서 다양한 사례를 검토하는 활동도 제안하여 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’의 다양한 세부 의미들을 일관되게 파악하는 연습을 할 수 있도록 구성하였다.

본 연구는 먼저 모어 화자와 학습자가 머릿속에서 한국어 조사를 어떤 모습으로 구조화 시키고 있는지를 조사했다는 점에서 즉, 연구 방법의 측면에서 의의를 지니고, 다음으로 규칙과 예외가 아닌 교수 방법으로 조사에 대한 학습자의 일관된 이해를 이끌어 냈다는 점에서 교육적인 의의도 지닌다. 그러나 인식 조사에서 예문이 다양하지 못했던 점과 더 많은 피험자들의 결과를 보여주지 못했다는 점에서 한계를 지닌다.

참 고 문 헌

- 강남옥(2010), 몽골인 한국어 학습자의 처·여격 조사 사용에 대한 대조언어학적 분석 및 교육 방안 연구, 한국어 교육 21, 1-21.
- 고영근·구본관(2008), 우리말 문법론, 집문당.
- 공혜(2017), 중국인 학습자를 위한 부사격 조사 ‘에’의 학습에 대한 연구, 전남대학교 석사학위논문.
- 구본관(2005), 어휘의 변화와 현대국어 어휘의 역사성, 국어학 45, 337-372.
- 구본관(2009), 패러다임의 변화와 문법 교육의 방향, 어문학 103, 1-40.
- 구본관(2012), 한국어 문법 교수·학습 방법의 현황과 개선 방향-학습자와 교수자의 매타적 인식 강화를 중심으로-, 국어교육연구 30, 255-313.
- 귀진·김영주(2016), 문법성 판단 테스트를 통해 본 중국인 학습자의 부사격 조사 ‘에’의 습득 양상, 국어교육연구 37, 1-28.
- 귀진(2017), 중국인 한국어 학습자의 부사격 조사 ‘에’ 습득 연구-문법성 판단과 구어 산출을 중심으로-, 경희대학교 석사학위논문.
- 권영욱·정현열(1992), 다차원 척도 구성법을 이용한 한국어 음소의 분석, 전자공학회논문지 29(11), 868-876.
- 김령(2012), 중국인 한국어 학습자를 위한 한국어 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’ 교육 내용 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 김미형(2011), 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’의 기본 전제와 기능 분석, 담화와 인지 18, 23-64.
- 김미형(2012), 목적어 자리 ‘을/를’, ‘은/는’, 무표지 ‘Ø’의 대립적 특성 분석, 담화와 인지 19, 1-18.
- 김미형(2015), 조사 ‘은/는’의 정체성-문법서와 교재에서 어떻게 기술할 것인가-, 한말연구 38, 55-95.
- 김석기(2011), 부사격 조사 교수 방안 연구-‘에’, ‘에서’, ‘로’를 중심으로-, 국학연구론총 8, 199-238.
- 김영선·최선숙(2016), 일본인 한국어 학습자의 ‘-에’ 오류 연구, 우리말연구 44, 197-222.

- 김영일(2016), ‘은/는’과 ‘이/가’의 의미기능 및 상황모형 연구-초급 학습자를 대상으로-, 언어와 정보 사회 28, 59-107.
- 김영찬(2015), 조사 ‘말고’의 문법화와 영상도식, 중앙대학교 석사학위논문.
- 김윤수·왕광(2013), 한국어 교재에 나타난 조사 교육의 내용 분석-부사격 조사 ‘에서’를 중심으로-, 개신어문연구 37, 41-62.
- 김은주(2010), 한국어 부사격 조사 ‘에’, ‘에서’, ‘로’의 교육 방안, 동덕여자대학교 석사학위논문.
- 김정은·이소영(2004), 중간언어 관점에서 한국어 학습자의 조사 오류 연구-‘을/를, 이/가, 에, 에서’를 중심으로-, 이중언어학 24, 87-108.
- 김제열(2001), 한국어 교재의 문법 기술 방법 연구, 외국어로서의 한국어 교육 25, 203-229.
- 김중섭(2010), 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발, 국립국어원.
- 김중섭(2011), 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발 2단계, 국립국어원.
- 김한샘(2005), 현대 국어 사용 빈도 조사 2, 국립국어원.
- 노형진(2007), 다변량 데이터의 통계분석, 효산.
- 당영(2015), 중국인 학습자 대상 부사격 조사 교육 방안 연구, 명지대학교 석사학위논문.
- 동양호(2012), 중국인 고급 학습자를 위한 한국어 조사결합 사용 교육 방안 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 레투짱(2014), 문법성 판단 테스트를 통한 베트남인 한국어 학습자의 부사격 조사 오류 연구-‘에’, ‘에서’의 대치오류를 중심으로-, 경희대학교 석사학위논문.
- 막비아(2010), 중국어권 한국어 학습자의 조사 ‘에’ 사용 오류 분석과 교육 방안-중급 학습자를 중심으로-, 고려대학교 석사학위논문.
- 맹경흠(2016), 현대 한국어 조사 ‘에’의 인지의미론, 한국학연구 41, 325-366.
- 모이(2010), 중국인 학습자의 조사 ‘에’의 습득 양상 연구, 한국외국어대학교 석사학위논문.

- 민현식(2008), 한국어교육을 위한 문법 기반 언어 기능의 통합 교육과정 구조화 방법론 연구, 국어교육연구 22, 261-334.
- 박정운(1999), 한국어 도구격 조사의 다의어 체계, 언어 24(3), 405-425.
- 서울대학교 국어교육연구소(2014), 한국어 교육학 사전, 하우.
- 서울대학교 언어교육원(2013), 서울대 한국어 1A~6B, 문진미디어.
- 성진선(2015), 한국어 조사 ‘이/가’, ‘은/는’ 교수·학습 방안제시, 사림어문 연구 25, 5-39.
- 소영령(2012), 중국인 학습자를 위한 조사교육 연구-‘~에, ~에게, ~에서, ~로’를 중심으로-, 부산대학교 석사학위논문.
- 손함(2014), 중국인 한국어 학습자를 위한 한국어 부사격 조사와 중국어 개사의 대조 연구-‘-에’, ‘-에서’를 중심으로-, 경희대학교 석사학위논문.
- 송대현(2014), 한국어 교육을 위한 부사격 조사 ‘에’, ‘에서’ 연구, 새국어 교육 101, 457-484.
- 슬지엔(2010), 한국어 부사격 조사와 중국어 개사의 대조 연구, 경북대학교 박사학위논문.
- 신효경(2008), 중국인 초급 학습자의 ‘에/에서’ 오류 개선 방안, 국어교과 교육연구 15, 217-238.
- 안병길·김두식(2008), 언어속의 공간-공간지정과 구분을 중심으로-, 현대 영미어문학 26(2), 1-39.
- 알레파이 멘나탈라(2013), 아랍권 학습자를 위한 한국어 격조사 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 연주오(2013), 중국인 학습자를 위한 ‘-에, -에서, -에게’의 교육 방안, 전남대학교 석사학위논문.
- 염준(2007), 전치사 ‘在’와 조사 ‘에서, 에’의 대응 연구-처소 의미를 중심으로-, 연세대학교 석사학위논문.
- 오현정(2011), 보조사 ‘은/는’과 주격조사 ‘이/가’의 교수·학습 방법 연구-한국어 고급 단계 외국인 학습자를 대상으로-, 한국어 의미학 35, 189-213.
- 왕엽(2011), 중국어권 한국어 학습자의 조사 ‘로’ 사용 오류 분석과 교육 방안-중급 학습자를 대상으로-, 고려대학교 석사학위논문.

- 왕일(2016), 중국인 한국어 학습자의 격조사 교육방안 연구-‘에, 에서, 에게’를 중심으로-, 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 우창현(2016), 문맥을 활용한 한국어 격조사 교육 방법-부사격조사 ‘-(으)로’를 중심으로-, 겨레어문학 57, 209-231.
- 유서영(2015), 한국어 격조사의 기능 교육 연구-‘이/가’와 ‘을/를’을 중심으로-, 서울대학교 석사학위논문.
- 윤단비(2017), 말레이시아 중급 한국어 학습자를 위한 조사 교육 방안 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 이가은(2014), 중국인 한국어 학습자의 조사 ‘(으)로’의 의미 기능 습득 연구, 이화여자대학교 국제대학원 석사학위논문.
- 이기동(1981), 조사 ‘에’와 ‘에서’의 기본 의미, 한글 173, 174, 9-34.
- 이기동(2012), 영어전치사 연구, 교문사.
- 이남순(1983_ㄱ), 양식의 ‘에’와 소재의 ‘에서’, 관악어문연구 8(1), 321-355.
- 이남순(1983_ㄴ), ‘에’와 ‘로’의 통사와 의미, 언어 8(2), 213-239.
- 이성하(2016), 문법화의 이해, 한국문화사.
- 이양혜(2005), 외국어로서의 한국어 조사 ‘로’ 교육, 이중언어학 29, 269-295.
- 이정애(1998), 문법화의 이론적 배경과 연구의 흐름, 한국언어문학 40, 149-169.
- 이종화(2013), 멀티미디어(동영상)를 활용한 ‘에’, ‘에서’의 교육방안, 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이찬규·고예진(2013), 한국어 고급 학습자의 조사 ‘에’에 대한 인식과 사용 양상 연구, 어문론집 56, 485-511.
- 이현근(1999), 개념론적 및 인지론적 어의 연구, 담화와 인지 6(1), 159-177.
- 임동훈(2002), 한국어 조사 연구의 현황과 전망, 한국어학 16, 149-182.
- 임지룡(1997), 인지의미론, 탑출판사.
- 임지룡 외(2014), 문법교육의 인지언어학적 탐색, 태학사.
- 장루(2015), 중국인 학습자를 위한 한국어 격조사 ‘로’의 교육 방안-중급 학습자를 대상으로-, 안동대학교 석사학위논문.
- 장미경(2009), 한국어 교육의 조사 교육 연구 동향 분석, 우리어문연구

33, 547-581.

정병철(2010ㄱ), 주의 이론에 기초한 한국어의 주어 연구, 담화와 인지 17(2), 119-146.

정병철(2010ㄴ), 시뮬레이션 모형에 의한 조사 ‘-로’의 통합적 연구, 한국어 의미학 32, 215-243.

정병철(2010ㄷ), 시뮬레이션 모형에 의한 조사 ‘에’의 통합적 연구, 언어 과학연구 55, 275-304.

정수진(2011ㄱ), 국어 공간어의 의미 확장 연구, 경북대학교 박사학위논문.

정수진(2011ㄴ), 인지언어학에 기초한 한국어 공간 개념 부사격 조사의 교육 내용 기술 방안 연구-‘에’, ‘에서’, ‘로’를 중심으로-, 어문학 112, 79-110.

정시원(2015), 일본인 학습자의 한국어 ‘에’와 ‘에서’ 의미 기능 습득 연구, 이화여자대학교 국제대학원 석사학위논문.

정지호(2016), 한국어 학습자를 위한 시간 명사 ‘-에’ 결합 제약의 의미적 접근 연구-어제, 오늘, 내일을 중심으로-, 국어교육 153, 1-25.

정해권(2012), 한국어 조사 ‘에게’의 인지의미론적 접근, 담화와 인지 19(2), 133-152.

조재형(2014), ‘-에’와 ‘-에서’의 기본의미 비교 고찰, 언어 39(4), 1021-1041.

주은경(2003) 한국어 학습자의 조사 ‘에’의 용법별 습득 양상 연구, 이화여자대학교 석사학위논문.

증천부(2004), 한국어 부사격 조사의 교수에 관한 연구-‘에’와 ‘로’의 비교를 중심으로-, 국어교과교육연구 7, 73-100.

지혜영(2014), 미얀마인 한국어 학습자의 부사격조사 습득 연구-‘에, 에게, 에서, (으)로’를 중심으로-, 경희대학교 석사학위논문.

추연(2013), 한국어 ‘에, 에서, (으)로’의 교육 방안 연구-장소와 지향점을 중심으로-, 중앙대학교 석사학위논문.

최운호(2015), 한국어 학습자의 한국어 과거 시제 표현 습득 양상에 대한 판별 분석 연구, 외국어교육연구 29(3), 1-29.

- 최현철(2013), 사회과학 통계분석: SPSS PC+(20.0), 나남.
- 트린티쑤양(2017), 베트남인 한국어 학습자의 부사격 조사 ‘에/에서’ 사용 오류 양상과 교육 방안, 고려대학교 석사학위논문.
- 풍설교(2014), 중국인 학습자를 위한 부사격 조사 교육 방안 연구-‘에, -에서, -에게, -로’를 중심으로-, 부산대학교 석사학위논문.
- 강위에(2015), 중국인 학습자를 위한 한국어 부사격조사 ‘에’, ‘에서’, ‘로’의 교수·학습 방안 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 한욱(2010), 한국어 조사 ‘-로’, ‘-에’와 중국어 전치사 ‘到’의 대조 연구-방향의미를 중심으로-, 동국대학교 석사학위논문.
- 허용(2001), 부사격 조사에 대한 한국어 교육학적 접근, 이종언어학 19, 365-390.
- 홍순주(2006), 시각자료를 활용한 한국어 교육 방안 연구, 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 황주원(2012), 인지문법 틀로 본 한국어 조사 중출 구문, 상명대학교 대학원 박사학위논문.
- Chathurika, S.(2010), 스리랑카 한국어 학습자를 위한 격조사 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- Evans, V.(2007), *A Glossary of Cognitive Linguistics*, The Edinburgh University Press; 임지룡·김동환 역, 2010, 인지언어학 용어사전, 한국문화사.
- Evans, V. & Green, M.(2006), *Cognitive Linguistics An Introduction*, The Edinburgh University Press; 임지룡·김동환 역, 2008, 인지언어학 기초, 한국문화사.
- Geeraerts, D. & Cuyckens, H.(2007), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, Oxford University Press, Inc.; 김동환 역, 2011, 인지언어학 옥스퍼드 핸드북, 로고스라임.
- Littlemore, J.(2009), *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*, Palgrave Macmillan; 김주식·김동환 역, 2012, 인지언어학과 외국어 교수법, 소통.
- Pengdee, T.(2016), 태국인 한국어 학습자의 부사격 조사 습득 양상에

관한 연구, 연세대학교 석사학위논문.

- Turker, E.(2017a), The Acquisition and Development of the Korean Adverbial Particle -ey by L1 English Learners of Korean, *한국어 교육* 28(4), 337-366.
- Turker, E.(2017b), Korean adverbial particle -(u)lo , L2 acquisition, particle development process, L1 English learners, *문법 교육* 31, 371-411.
- Tyler, A. & Evans, V.(2003), *The Semantics of English Prepositions : Spatial Scenes, Embodied Meaning and Congnition*, Camberidge University Press; 김동환·김주식 역, 2004, 영어 전치사의 의미론-인지언어학적 접근, 박이정.
- Yoon, K.(2013), How to teach the particle ‘-e’ and ‘-eseo’ in Korean language to Thai learners, *동남아연구* 22(3), 37-57.
- Zhao, M.(2017), 중국인 한국어 학습자를 위한 부사격 조사 교육 방안 연구-‘에’, ‘에서’, ‘에게’, ‘(으)로’를 중심으로-, 충북대학교 박사학위논문.

부 록

[부록 1] 세부 의미들 간 유사성 인식 조사 A형

[A형] 한국어 조사 '에서', '에'에 관한 인식 조사

조사에 참여해 주셔서 감사드립니다.

본 조사는 한국어 조사 '에서', '에'에 관한 인식을 알아보는 조사입니다. 먼저 1쪽에서는 한국어 학습 현황에 관한 간단한 질문들에 답을 해주시기 바랍니다. 다음으로 2쪽에서는 한국어 조사 '만'의 예시를 보시고 본 조사의 형식을 파악하시기 바랍니다. 마지막으로 3쪽부터 4쪽에서는 한국어 조사 '에서', '에'가 사용된 문장들을 안내에 따라 비교하고, '에서', '에'의 의미가 유사한 정도를 선택해 주시기 바랍니다.

본 조사는 개인의 인식을 알아보는 조사이므로 사람마다 결과가 다르며, 정답이 없습니다. 모든 단어는 사전 검색이 가능하나, 조사 '에서', '에'에 관해 사전이나 기타 자료를 참고하지는 마시기 바랍니다.

조사는 약 30~40분 정도 소요될 것이며, 본 조사의 결과는 연구자의 석사 학위논문의 자료로만 사용될 것입니다. 조사에 참여해 주셔서 다시 한 번 감사드립니다.

2017년 7월

서울대학교 사범대학 국어교육과 홍고은

I. 한국어 학습 현황

1. 국적 : _____

2. 연령 : 10대 ☐ 20대 ☐ 30대 ☐ 40대 ☐ 50대 ☐ 60대 이상 ☐

3. 성별 : 남 ☐ 여 ☐

※ 4~6번은 외국인 학습자만 작성해 주시기 바랍니다. -----

4. 한국어 학습 기간(한국어를 배우기 시작한 후부터 지금까지) : _____년 _____개월

5. 한국어능력시험(TOPIK) : 없음 ☐ 1급 ☐ 2급 ☐ 3급 ☐ 4급 ☐ 5급 ☐ 6급 ☐

6-1. 한국 내 기관(언어교육원, 한국어 학원 등) 학습자의 경우, 기관에서의 단계

: 1급 ☐ 2급 ☐ 3급 ☐ 4급 ☐ 5급 ☐ 6급 ☐ 6급 이상 ☐

6-2. 그 외 학습자의 경우, 단계

: 대학 1학년 ☐ 대학 2학년 ☐ 대학 3학년 ☐ 대학 4학년 ☐ 대학원생 ☐ 학생 아님 ☐

II. 한국어 조사 '만'의 예시 (※ '만'의 예시를 보시고, 본 조사의 형식을 파악하시기 바랍니다.)

한국어 조사 '만'은 문장 속에서 다양한 의미로 사용되고 있으며, 일부 의미들은 서로 유사성이 있습니다.

1. 아래 (1)번부터 (7)번까지 '만'을 사용한 문장이 있습니다. 문장을 꼭 읽어보면서 '만'의 의미들 사이의 유사성을 생각해 보시기 바랍니다. (※ 모르는 단어는 사전을 찾아보셔도 됩니다.)

'만'을 사용한 문장 (1)~(7)	
(1)	그를 만나야만 모든 문제가 해결될 수 있다.
(2)	너무 피곤해서 눈만 감아도 잠이 올 것 같다.
(3)	먹고는 싶지만 돈이 없다.
(4)	아내는 웃기만 할 뿐 아무 말이 없다.
(5)	안 가느니만 못하다.
(6)	열 장의 복권 중에서 하나만 당첨되어도 바랄 것이 없다.
(7)	하루 종일 잠만 잤더니 머리가 멍했다.

2. 아래 조사표의 가로와 세로에 쓰인 번호의 문장들을 비교하여, '만'의 의미가 유사한 정도를 다음의 ①번부터 ⑤번 사이에서 선택해 주시기 바랍니다.

①	②	③	④	⑤
똑같은 의미이다.	똑같은 의미는 아니지만, 유사하다.	보통이다.	전혀 다른 의미는 아니지만, 유사하지 않다.	전혀 다른 의미이다.

'만' 조사표								(※ 색이 없는 부분에만 작성해 주시기 바랍니다.)							
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)								
(1)															
(2)	4														
(3)	5	5													
(4)	2	4	5												
(5)	3	2	5	4											
(6)	2	3	5	3	2										
(7)	2	4	5	1	4	3									

III. 한국어 조사 ‘에서’, ‘에’에 관한 인식 조사

한국어 조사 ‘에서’, ‘에’는 문장 속에서 다양한 의미로 사용되고 있으며, 일부 의미들은 서로 유사성이 있습니다.

1-1. 아래 (1)번부터 (6)번까지 ‘에서’를 사용한 문장이 있습니다. 문장을 꼭 읽어보면서 ‘에서’의 의미를 사이의 유사성을 생각해 보시기 바랍니다. (※ 모르는 단어는 사전을 찾아보셔도 됩니다.)

‘에서’를 사용한 문장 (1)~(6)	
(1)	고마운 마음에서 드리는 말씀입니다.
(2)	그는 모 기업에서 돈을 받은 혐의로 현재 조사 중에 있다.
(3)	서울에서 몇 시에 출발할 예정이냐?
(4)	우리는 아침에 도서관에서 만나기로 하였다.
(5)	이번 대회는 우리 학교에서 우승을 차지했다.
(6)	이에서 어찌 더 나쁠 수가 있겠어요?

1-2. 아래 조사표의 가로와 세로에 쓰인 번호의 문장들을 비교하여, ‘에서’의 의미가 유사한 정도를 다음의 ①번부터 ⑤번 사이에서 선택해 주시기 바랍니다.

①	②	③	④	⑤
똑같은 의미이다.	똑같은 의미는 아니지만, 유사하다.	보통이다.	전혀 다른 의미는 아니지만, 유사하지 않다.	전혀 다른 의미이다.

‘에서’ 조사표							(※ 색이 없는 부분에만 작성해 주시기 바랍니다.)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
(1)							
(2)							
(3)							
(4)							
(5)							
(6)							

2-1. 아래 (1)번부터 (16)번까지 '에'를 사용한 문장이 있습니다. 문장을 꼭 읽어보면서 '에'의 의미를 사이의 유사성을 생각해 보시기 바랍니다. (※ 모르는 단어는 사전을 찾아보셔도 됩니다.)

‘에’를 사용한 문장 (1)~(16)	
(1)	거리 <u>에</u> 사람들이 많다.
(2)	그 아버지 <u>에</u> 그 아들.
(3)	그는 요란한 소리 <u>에</u> 잠을 잤다.
(4)	나는 그의 의견 <u>에</u> 찬성한다.
(5)	나는 하루 <u>에</u> 두 번씩 세수를 한다.
(6)	나는 화분 <u>에</u> 물을 주었다.
(7)	동생은 방금 집 <u>에</u> 갔다.
(8)	반장 <u>에</u> 그가 뽑혔다.
(9)	아버지가 책 <u>에</u> 연필 <u>에</u> 장난감 <u>에</u> 이것저것 많이 사 주셨다.
(10)	우리, 오후 <u>에</u> 만나자.
(11)	우리는 햇빛 <u>에</u> 옷을 말렸다.
(12)	이 부더위 <u>에</u> 어떻게 지냈니?
(13)	이 문제 <u>에</u> 관한 보고서를 작성해 오시오.
(14)	이 약은 감기 <u>에</u> 잘 듣는다.
(15)	커피 <u>에</u> 설탕을 타다.
(16)	포유류 <u>에</u> 무엇이 있지?

2-2. 아래 조사표의 가로와 세로에 쓰인 번호의 문장들을 비교하여, '에'의 의미가 유사한 정도를 다음의 ①번부터 ⑤번 사이에서 선택해 주시기 바랍니다.

①	②	③	④	⑤
똑같은 의미이다.	똑같은 의미는 아니지만, 유사하다.	보통이다.	전혀 다른 의미는 아니지만, 유사하지 않다.	전혀 다른 의미이다.

‘에’ 조사표				(※ 색이 없는 부분에만 작성해 주시기 바랍니다.)												
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
(1)																
(2)																
(3)																
(4)																
(5)																
(6)																
(7)																
(8)																
(9)																
(10)																
(11)																
(12)																
(13)																
(14)																
(15)																
(16)																

조사가 완료되었습니다. 감사합니다.

[부록 2] 세부 의미들 간 유사성 인식 조사 B형

[B형] 한국어 조사 '에서', '(으)로'에 관한 인식 조사

조사에 참여해 주셔서 감사드립니다.

본 조사는 한국어 조사 '에서', '(으)로'에 관한 인식을 알아보는 조사입니다. 먼저 1쪽에서는 한국어 학습 현황에 관한 간단한 질문들에 답을 해주시기 바랍니다. 다음으로 2쪽에서는 한국어 조사 '만'의 예시를 보시고 본 조사의 형식을 파악하시기 바랍니다. 마지막으로 3쪽부터 4쪽에서는 한국어 조사 '에서', '(으)로'가 사용된 문장들을 안내에 따라 비교하고, '에서', '(으)로'의 의미가 유사한 정도를 선택해 주시기 바랍니다.

본 조사는 개인의 인식을 알아보는 조사이므로 사람마다 결과가 다르며, 정답이 없습니다. 모르는 단어는 사전 검색이 가능하나, 조사 '에서', '(으)로'에 관해 사전이나 기타 자료를 참고하지는 마시기 바랍니다.

조사는 약 30~40분 정도 소요될 것이며, 본 조사의 결과는 연구자의 석사 학위논문의 자료로만 사용될 것입니다. 조사에 참여해 주셔서 다시 한 번 감사드립니다.

2017년 7월

서울대학교 사범대학 국어교육과 홍고은

I. 한국어 학습 현황

1. 국적 : _____

2. 연령 : 10대 ☐ 20대 ☐ 30대 ☐ 40대 ☐ 50대 ☐ 60대 이상 ☐

3. 성별 : 남 ☐ 여 ☐

※ 4~6번은 외국인 학습자만 작성해 주시기 바랍니다. -----

4. 한국어 학습 기간(한국어를 배우기 시작한 후부터 지금까지) : _____년 _____개월

5. 한국어능력시험(TOPIK) : 없음 ☐ 1급 ☐ 2급 ☐ 3급 ☐ 4급 ☐ 5급 ☐ 6급 ☐

6-1. 한국 내 기관(언어교육원, 한국어 학원 등) 학습자의 경우, 기관에서의 단계

: 1급 ☐ 2급 ☐ 3급 ☐ 4급 ☐ 5급 ☐ 6급 ☐ 6급 이상 ☐

6-2. 그 외 학습자의 경우, 단계

: 대학 1학년 ☐ 대학 2학년 ☐ 대학 3학년 ☐ 대학 4학년 ☐ 대학원생 ☐ 학생 아님 ☐

II. 한국어 조사 '만'의 예시 (※ '만'의 예시를 보시고, 본 조사의 형식을 파악하시기 바랍니다.)

한국어 조사 '만'은 문장 속에서 다양한 의미로 사용되고 있으며, 일부 의미들은 서로 유사성이 있습니다.

1. 아래 (1)번부터 (7)번까지 '만'을 사용한 문장이 있습니다. 문장을 꼭 읽어보면서 '만'의 의미들 사이의 유사성을 생각해 보시기 바랍니다. (※ 모르는 단어는 사전을 찾아보셔도 됩니다.)

'만'을 사용한 문장 (1)~(7)	
(1)	그를 만나야만 모든 문제가 해결될 수 있다.
(2)	너무 피곤해서 눈만 감아도 잠이 올 것 같다.
(3)	먹고는 싶지만 돈이 없다.
(4)	아내는 웃기만 할 뿐 아무 말이 없다.
(5)	안 가느니만 못하다.
(6)	열 장의 복권 중에서 하나만 당첨되어도 바랄 것이 없다.
(7)	하루 종일 잠만 잤더니 머리가 멍했다.

2. 아래 조사표의 가로와 세로에 쓰인 번호의 문장들을 비교하여, '만'의 의미가 유사한 정도를 다음의 ①번부터 ⑤번 사이에서 선택해 주시기 바랍니다.

①	②	③	④	⑤
똑같은 의미이다.	똑같은 의미는 아니지만, 유사하다.	보통이다.	전혀 다른 의미는 아니지만, 유사하지 않다.	전혀 다른 의미이다.

'만' 조사표								(※ 색이 없는 부분에만 작성해 주시기 바랍니다.)							
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)								
(1)															
(2)	4														
(3)	5	5													
(4)	2	4	5												
(5)	3	2	5	4											
(6)	2	3	5	3	2										
(7)	2	4	5	1	4	3									

Ⅲ. 한국어 조사 ‘에서’, ‘(으)로’에 관한 인식 조사

한국어 조사 ‘에서’, ‘(으)로’는 문장 속에서 다양한 의미로 사용되고 있으며, 일부 의미들은 서로 유사성이 있습니다.

1-1. 아래 (1)번부터 (6)번까지 ‘에서’를 사용한 문장이 있습니다. 문장을 꼭 읽어보면서 ‘에서’의 의미들 사이의 유사성을 생각해 보시기 바랍니다. (※ 모르는 단어는 사전을 찾아보셔도 됩니다.)

‘에서’를 사용한 문장 (1)~(6)	
(1)	고마운 마음에서 드리는 말씀입니다.
(2)	그는 모 기업에서 돈을 받은 혐의로 현재 조사 중에 있다.
(3)	서울에서 몇 시에 출발할 예정이냐?
(4)	우리는 아침에 도서관에서 만나기로 하였다.
(5)	이번 대회는 우리 학교에서 우승을 차지했다.
(6)	이에서 어찌 더 나쁠 수가 있겠어요?

1-2. 아래 조사표의 가로와 세로에 쓰인 번호의 문장들을 비교하여, ‘에서’의 의미가 유사한 정도를 다음의 ①번부터 ⑤번 사이에서 선택해 주시기 바랍니다.

①	②	③	④	⑤
똑같은 의미이다.	똑같은 의미는 아니지만, 유사하다.	보통이다.	전혀 다른 의미는 아니지만, 유사하지 않다.	전혀 다른 의미이다.

‘에서’ 조사표						(※ 색이 없는 부분에만 작성해 주시기 바랍니다.)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1)						
(2)						
(3)						
(4)						
(5)						
(6)						

2-1. 아래 (1)번부터 (13)번까지 ‘(으)로’를 사용한 문장이 있습니다. 문장을 꼭 읽어보면서 ‘(으)로’의 의미들 사이의 유사성을 생각해 보시기 바랍니다. (※ 모르는 단어는 사전을 찾아보셔도 됩니다.)

‘(으)로’를 사용한 문장 (1)~(13)

- (1) 과일을 칼로 자르다.
- (2) 그는 나를 바보로 여긴다.
- (3) 그는 큰 소리로 떠들었다.
- (4) 그와 내일 만나기로 약속했다.
- (5) 동생으로 하여금 집안일을 보게 하였다.
- (6) 모임 날짜를 이달 중순으로 정했다.
- (7) 서울에 온 지 올해로 십 년이 된다.
- (8) 얼음으로 빙수를 만들다.
- (9) 얼음이 풀로 되었다.
- (10) 오늘 광주로 가는 비행기를 탔다.
- (11) 이번 겨울에는 감기로 고생했다.
- (12) 홍콩으로 해서 미국을 들어갈 예정이다.
- (13) 회장으로 뽑히다.

2-2. 아래 조사표의 가로와 세로에 쓰인 번호의 문장들을 비교하여, ‘(으)로’의 의미가 유사한 정도를 다음의 ①번부터 ⑤번 사이에서 선택해 주시기 바랍니다.

①	②	③	④	⑤
똑같은 의미이다.	똑같은 의미는 아니지만, 유사하다.	보통이다.	전혀 다른 의미는 아니지만, 유사하지 않다.	전혀 다른 의미이다.

‘(으)로’ 조사표

(※ 색이 없는 부분에만 작성해 주시기 바랍니다.)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
(1)													
(2)													
(3)													
(4)													
(5)													
(6)													
(7)													
(8)													
(9)													
(10)													
(11)													
(12)													
(13)													

조사가 완료되었습니다. 감사합니다.

Abstract

A Study on Korean Particles for Korean Education Based on Cognitive Linguistic Approaches

Ko Eun Hong

Korean Language Education as a Foreign Language

Department of Korean Language Education

The Graduate School

Seoul National University

Korean speakers use complex Korean particles all the time. But even advanced Korean language learners find difficult to use particles, though they start to learn particles at beginning level. This paper takes issue with the traditional grammar teaching methods, which focus on the rules and their exceptions. In this study, I examine Korean particles for Korean language education based on cognitive linguistic approaches, which views the closed-classes categories such as Korean particles also display polysemy, like the open-classes categories. A principled explanation of Korean particles' polysemy structures might provide an alternative perspective for Korean language learners.

This paper addresses the following issues. In chapter II, I discuss the notion of prototype meaning, proto-scene, motivation, semantic networks in cognitive linguistics, and examine the motivated system in the process of meaning extension of Korean particles, '이/가', '을/

를’, ‘은/는’, ‘에’, ‘에서’, and ‘(으)로’. In chapter III, I discuss semantic similarity and distance among the various meanings of ‘에’, ‘에서’, and ‘(으)로’ in learners’ minds by interpreting the multidimensional scaling(MDS) analysis, and frequency analysis of ‘에’, ‘에서’, and ‘(으)로’ in Korean learners’ corpus, which was released in 2017. In addition, in this chapter I illustrate proto-scenes and semantic networks of ‘에’, ‘에서’, and ‘(으)로’ for Korean language education. In chapter IV, I discuss the application of the proto-scenes, which is presented in chapter III and illustrations in textbooks in the teaching of ‘에’, ‘에서’, and ‘(으)로’.

This paper shows semantic structures of Korean particles ‘에’, ‘에서’, and ‘(으)로’ in Korean language learners’ minds and an alternative teaching method based on the motivated system in the process of meaning extension of Korean particles ‘에’, ‘에서’, and ‘(으)로’.

Key Words : Korean Language Education, Korean Particles, Cognitive Linguistic Approaches, Prototype Meaning, Proto-Scene, Motivation, Semantic Networks, Multidimensional Scaling(MDS), Korean Learners’ Corpus

Student Number : 2016-21871